Serie: Tesis de Posgrado
e-Book

CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO DEL PROTESTANTISMO LIBERAL: REVISTA LA REFORMA (1901-1932)

Eunice Noemí Rebolledo Fica

Editorial Filosofía y Humanidades | UNC

ffyh Facultad de Filosofía y Humanidades | UNC

En esta investigación nos abocamos a la reconstrucción de un relato histórico educativo que se constituyó en el entramado político, social y cultural de una época de grandes definiciones para la construcción de la identidad nacional. Las condiciones de producción del mismo dieron cuenta de una serie de enfrentamientos políticos y sociales en torno a la expansión y consolidación de la nación. Nos aproximamos a los discursos pedagógicos producidos y difundidos por protestantes liberales en Argentina durante las primeras décadas del siglo XX, que pensaron y articularon un proyecto educativo orientado a suplir las deficiencias del estado entre los sectores pobres y marginados de la ciudad de Buenos Aires.

El periodo que abordamos es el correspondiente a la vigencia del proyecto educativo (1898-1932) en el que analizamos su proceso de génesis, consolidación y desaparición. Su mentor, el inmigrante inglés William Case Morris, fue paralelamente director de la publicación mensual *LA REFORMA: revista de religión, educación, historia y ciencias sociales*, fuente documental utilizada.

El campo de problemas abordados en los que se incluía los sujetos pedagógicos, la formación moral y su proyección en el patriotismo, la formación para el trabajo, la democracia y el orden social, la difusión de las ciencias, entre otros; conformaron núcleos de diferenciación discursiva en confrontación con otros discursos que configuraron el debate político pedagógico. Se articularon de modos diversos, a veces contradictorios, en las significaciones que adquirió la ciudadanía para el protestantismo liberal en el dinámico y complejo contexto político nacional e internacional que atravesó el período.

El discurso pedagógico difundido en esta publicación se articuló con un proyecto político y social que se promovió e impulsó fundamentalmente en oposición al catolicismo intransigente, y en alianza con el liberalismo laicista, aunque diferenciándose de este último en tanto introducía elementos de la religiosidad protestante para pensar la educación. Particularmente nos interrogamos acerca de la formación de la ciudadanía, desplegada en la lucha por la hegemonía. En relación a este eje central de preocupación se desplegaron una gran variedad de discursos abordados por intelectuales y funcionarios nacionales y extranjeros que alimentaron las prácticas discursivas de quienes participaron en el proyecto educativo, algunos de los cuales, ocuparían posiciones estratégicas en el aparato del estado argentino.

Eunice Noemí Rebolledo Fica: Doctora en Ciencias de la Educación, se desempeña actualmente como Profesora Asistente en la Cátedra de Historia de la Educación Argentina en Ciencias de la Educación de la Facultad de Filosofía y Humanidades, Universidad Nacional de Córdoba (Argentina). Ha participado en reuniones de especialistas en congresos de universidades de Argentina, y México en relación a estudios referidos a protestantismo y educación. Sus artículos académicos han sido publicados en compilaciones y revistas especializadas nacionales e internacionales.

“LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO DEL PROTESTANTISMO LIBERAL: REVISTA LA REFORMA (1901-1932)”

EUNICE NOEMÍ REBOLLEDO FICA

Rebolledo Fica, Eunice Noemí
La construcción de la ciudadanía en el discurso pedagógico del protestantismo liberal: revista La Reforma, 1901-1932 / Eunice Noemí Rebolledo Fica. - 1a ed. - Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Filosofía y Humanidades, 2016.
Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-950-33-1259-9

1. Pedagogía 2. Discurso. I. Título.
CDD 378.009

Diseño de portada: Manuel Coll

Diagramación interior: Noelia García

ISBN 978-950-33-1259-9

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN EL DISCURSO PEDAGÓGICO DEL PROTESTANTISMO LIBERAL: REVISTA LA REFORMA (1901-1932)"por EUNICE NOEMÍ REBOLLEDO FICA se distribuye bajo una Licencia Creative Commons Atribución – No Comercial – Sin Obra Derivada 4.0 Internacional

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y HUMANIDADES

DECANO
Dr. Diego Tatián

VICEDECANA
Dra. Alejandra Castro

SECRETARÍA DE INVESTIGACIÓN, CIENCIA Y TÉCNICA
EDITORIAL
Mgtr. Candelaria de Olmos

SECRETARÍA DE POSGRADO
Dra. Cecilia Defagó

AGRADECIMIENTOS

Deseo agradecer especialmente al Dr. Juan Pablo Abratte por confiar en que podía hacer este trabajo, por su acompañamiento constante, sus correcciones minuciosas, orientaciones teóricas y admirable paciencia.

Al Dr. Rubén Amestoy, mi amoroso compañero en esta vida, por sus sugerencias bibliográficas, su estímulo, las charlas y los mates que mediaron los peores y mejores momentos de este proceso.

A los profesores que leyeron trabajos preliminares y me orientaron en diferentes etapas de la investigación: Silvia Roitenburd, Marcela Sosa, Liliana Vanella y Cristina Donda, Marta Philp.

A mis queridos hijos, Vicky y Esteban, que extrañaron mimos, comidas y salidas durante mis prolongados encierros con Morris.

A mis papis que hicieron demasiado para que estudiara, a mis hermanos que desde lejos siempre me alentaron.

A mis amigos de toda la vida que se alegran de que me propusiera este desafío y que por fin haya terminado.

RECONOCIMIENTOS INSTITUCIONALES

Agradezco a esta querida casa de estudios, la Universidad Nacional de Córdoba, por la posibilidad que me ha dado de poder cursar este doctorado ofrecido por la Facultad de Filosofía y Humanidades, Secretaría de Posgrados, con una modalidad que permite a los doctorandos la construcción de recorridos académicos propios en función del tema de estudio.

Especialmente quisiera agradecer al Instituto Universitario ISEDET de Buenos Aires por permitirme consultar, en su excelente biblioteca, la Revista LA REFORMA, y por hospedarme para relevar datos.

A la *Biblioteca Popular William Morris* de Palermo, ciudad de Buenos Aires, que me permitió acceder al archivo de William Morris.

SUMARIO

MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO 12

1. INTRODUCCIÓN 12

2. DEFINICIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA 15

3. ANTECEDENTES 20

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN 22

5. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS 23

6. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CORPUS DOCUMENTAL: *La Reforma: Revista de Religión, Educación, Historia y Ciencias Sociales. (Revista de revistas)* 42

7. PRESENTACIÓN DE LOS CAPÍTULOS 56

PRIMERA PARTE

GÉNESIS, CRECIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO

"Las Escuelas e Institutos Filantrópicos Argentinos" 59

Capítulo 1. LA PRESENCIA PROTESTANTE EN ARGENTINA 60

1. La presencia protestante en Argentina 60

1.1. La inserción de la Iglesia Anglicana 67

1.2 El pensamiento puritano 74

1.3 El movimiento Metodistaen Inglaterra 76

1.4 El metodismo en Argentina 84

1.5 El protestantismo liberal en Argentina 88

1.6 La relación educación-religión y estado en el discurso fundante del protestantismo 92

Conclusiones 98

Capítulo 2. WILLIAM CASE MORRIS: PASTOR Y MAESTRO ABOCADO A LA REFORMA SOCIAL, EDUCATIVA, RELIGIOSA Y CULTURAL 102

2. William Case Morris, pastor y maestro abocado a la reforma social, educativa, religiosa y cultural 102

2.1 Morris y su condición de inmigrante inglés 103

2.2 Las políticas migratorias: el tipo de inmigrante deseado en el centro del debate. 105

2.3 Morris: un protestante de cuna 109

2.4 Morris: trabajador y autodidacta 112

2.5. Morris: vinculado al liberalismo reformista 115

Conclusiones 118

Capítulo 3. LAS ESCUELAS E INSTITUTOS FILANTRÓPICOS ARGENTINOS 120

3.1 Ubicación de las EEA y características de la población escolar 125

3.2. Organización en niveles y modalidades 130

3.3 Los maestros de las EEA 149

Conclusiones 155

Capítulo 4. PERSPECTIVAS DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL, POLÍTICA Y CULTURAL QUE ATRAVIESAN EL CURRICULO 159

4. Perspectivas de construcción social, política y cultural que atraviesan el currículo 159

4.1 Hacia la conformación de un currículo cientificista 160

4.2 La tensión entre el método sustentado en la autonomía del individuo y la imposición del orden escolar 167

4.3 La difusión de la lectura como apertura al conocimiento y “la cultura” 173

4.4 La “formación del gusto” a través de la educación artística. 176

4. 5 Discursos higienistas para la formación de “hábitos saludables” 181

Conclusiones 183

Capítulo 5. EL SOSTENIMIENTO ECONÓMICO DEL PROYECTO EDUCATIVO 188

5. Financiamiento 188

5.1. El debate parlamentario sobre el financiamiento estatal de las Escuelas Evangélicas Argentinas 191

5.2 La emergencia por apoyo estatal como contexto de la disputa 196

5.3 Repercusiones del debate en la prensa nacional e internacional 211

5.4 Liberalismo, protestantes y masones en la construcción del poder político .. 212

Conclusiones 214

Conclusiones de la Primera Parte 217

SEGUNDA PARTE

EL DISCURSO POLÍTICO - PEDAGÓGICO DEL PROTESTANTISMO LIBERAL 227

Capítulo 1. El PROTESTANTISMO LIBERAL Y LAS CONTROVERSIAS EN TORNO AL LAICISMO 228

1. El proceso de secularización y la inserción del protestantismo en Argentina 228

1.1 La educación laica y el peligro protestante. El debate en torno a la Ley de Educación Común (Ley 1420) 232

1.2 El protestantismo liberal y las controversias en torno al laicismo en la revista LA REFORMA 241
Conclusiones..... 266

Capítulo 2. EL PROTESTANTISMO LIBERAL Y LA EDUCACION POPULAR 269
2.1 Los sentidos que adopta la educación en el contexto histórico..... 269
2.2 La educación popular 271
2.3 El papel transformador de la educación a través de la educación moral 277
2.3.1 La formación moral y la ascética protestante 283
2.3.2 La formación del carácter..... 288
2.3.3 El hogar y la escuela: ámbitos de la formación moral 297
2.4 La formación del patriota..... 303
2.4.1 “El patriotismo”. Análisis de un discurso fundante..... 305
Conclusiones..... 318

Capítulo 3. PROYECCIONES SOCIALES, POLITICAS Y CULTURALES DEL “SUJETO PEDAGÓGICO*”*..... 324
3. El sujeto pedagógico 324
3.1 El niño como sujeto pedagógico..... 326
3.1.1 Producciones de sentido en relación a la niñez en *LA REFORMA*..... 327
3.1.2 El problema de la tutela de “la niñez desamparada” 336
3.1.3 Iniciativas para la atención de la niñez: El Hogar El Alba 339
3.1.4 Orientaciones internacionales para las políticas en relación a la niñez 346
3. 2 Redefiniciones en torno a “la mujer” 350
3.2.1 La mujer en el ámbito del hogar..... 352
3.2.2 La mujer como sujeto de derechos sociales..... 357
3.3 La formación del trabajador..... 364
3.3.1 La formación para el trabajo en el campo de la lucha ideológica. Las Escuelas de Artes y Oficios 365
3.3.2 Liberalismo, ascética y los sentidos que adquiere la relación educación-trabajo en la formación del trabajador..... 369
3.3.3 Niños-adultos -alumnos- trabajadores y los derechos sociales: contradicciones en el contexto de expansión del capitalismo 375
Conclusiones..... 383

Capítulo 4. LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LAS TRAMAS DISCURSIVAS EN TORNO AL IMAGINARIO DEMOCRÁTICO..... 390
4. Reforma protestante, modernidad política y orden republicano..... 390
4.1 Institucionalidad del Estado y protestantismo 395

4.1.1 La crítica a la clase política y al Estado 400
4.2 Definiciones en torno a la ciudadanía en la utopía del protestantismo liberal. . 410
4.2.1 La construcción del sentido de pertenencia 411
4.2.2. La problemática de los derechos sociales 416
4.2.3 La participación social y política 420
4.3 Panamericanismo: Aproximaciones entre protestantes liberales e intelectuales norteamericanos anti-imperialistas. 425
4.4 El protestantismo liberal en la encrucijada de la cuestión social 432
4. 5 Educación y democracia. Las proximidades ideológicas con la *Religius Educational Association* 441
Conclusiones 448
CONCLUSIONES FINALES 453
BIBLIOGRAFÍA 488
Fuentes: 502

MARCO TEÓRICO METODOLÓGICO

¿Será posible, siguiendo a Braudel, construir una historia que haga más inteligible el pasado y el presente, que pueda producir un saber crítico liberado de mitos y prejuicios? [1]

1. INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre las minorías disidentes[2] que pensaron y articularon proyectos educativos en la historia argentina han tenido escasa relevancia en el campo académico y más aún aquellos que articularon la religiosidad como aspecto sustancial de sus propuestas. De hecho en la Historia de la Educación Argentina son escasas las investigaciones que abordan las particularidades de propuestas educativas religiosas de diferentes expresiones, que emergieron en contextos disimiles a lo largo y ancho del país, muchas veces supliendo las deficiencias del Estado al responder a demandas sociales no satisfechas.

La frase de Chartier nos resulta oportuna para pensar si acaso esta serie de problemas no estudiados no resultan del arraigo en el campo académico de *mitos y prejuicios,* que nos impidieron por mucho tiempo preguntarnos sobre ellos. Las huellas materiales -edificios, monumentos y placas- que recuerdan a William Case Morris en el Barrio de Palermo, son apenas indicios de una presencia que superó la de un solo hombre; indicios que quedaron como testimonio de la historia de una experiencia educativa en esa zona de Buenos Aires. Sin embargo, poco o casi nada se conoce de su historia que intenta perdurar en la Biblioteca William Morris, fundada por el Centro de Ex Alumnos, o en el monumento enclavado en Plaza Italia, *fragmentado, modificado*, diría Foucault; vinculado a prácticas sociales distintas de las que ocurrían en su momento original. Estas huellas que perduran en el tiempo, casi anónimas porque nadie sabe mucho acerca de ellas, se entremezclan con otras que permanecen en el imaginario social construido: el gran filántropo, el mito del

[1] Chartier Roger (2005): *El presente del pasado*, Escritura de la Historia, Historia de lo escrito. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. México DF. P. 40.

[2] Utilizamos la conceptualización de Jean Pierre Bastian para hacer referencia a las sociedades religiosas no católicas que en América Latina sirvieron de refuerzo al liberalismo radical en lucha con la instancia político-religiosa que obstaculizaba la autonomía del Estado. Ver Bastian, Jean Pierre (1994): protestantismos y modernidad en América Latina. Fondo de Cultura Económica. México.

inglés que, con su valijita, golpeaba puertas pidiendo ayuda para sus niños, tal como apareciera en el film *"Cuando en el cielo pasen lista"* que personificara Narciso Ibáñez Menta en 1945.

Las impresiones de tinte heroico que aún perduran en el campo secular y dentro del ambiente religioso protestante, reducidas al asistencialismo y quizás poco trascendentes en términos políticos desde ciertas lecturas historiográficas, lejos están de alumbrarnos respecto a la producción de un discurso político-pedagógico atravesado por la religiosidad protestante que se constituyó en la conflictividad de una época y en un campo de problemas inherentes al pensamiento sobre la Nación y la ciudadanía.

A través de la presente investigación pretendimos aproximarnos a las ideas que sustentaron ese pensamiento pedagógico desarrollado por protestantes liberales en Argentina durante las primeras décadas del siglo XX, cuya expresión más visible fue la del citado William Case Morris. Intentamos reconstruir un relato histórico educativo que se constituyó en el entramado político, social y cultural de una época de grandes definiciones para la construcción de la identidad nacional. Las condiciones de producción de este relato dieron cuenta de una serie de enfrentamientos políticos y sociales en torno a la conformación y consolidación del Estado-Nación, que tuvo como uno de los temas principales el debate sobre la cuestión educativa.

Entre los actores que participaron en este escenario histórico-político, los que sin dudas hegemonizaron el debate ideológico-educativo fueron los sectores liberales-laicistas en permanente disputa con el nacionalismo católico (Roitenburd, 2000), entre los que encontramos un sector de intelectuales y pedagogos de extracción protestante, con una particular manera de mirar lo educativo y su función en ese contexto histórico. Para ese sector, la educación constituía una herramienta fundamental en la reforma social, moral y religiosa que impulsaban.

Práctica y reflexión, fueron desafíos que enfrentaron e intentaron articular. En esa compleja dinámica, se fue entretejiendo un cuerpo de ideas que defendieron en distintos ámbitos y sustentaron su proyecto educativo. Si bien la documentación que se posee es fragmentaria, para poder dar cuenta de esta articulación contamos con un medio escrito, la revista *"LA REFORMA: revista*

de religión, educación, historia y ciencias sociales" (Revista de revistas)[3] que nos sirvió como fuente de indagación y nos aportó elementos para aproximarnos al proyecto ideado e implementado. En este sentido nos interesa analizar los discursos que se difundieron en la publicación y que de alguna manera sustentaron la obra educativa que nucleó a sectores del liberalismo protestante. Hacia 1898 y bajo la conducción de William Case Morris, se crearían una serie de escuelas en barrios de Buenos Aires en la denominada *"Tierra del Fuego"*, donde no existían instituciones escolares de ningún tipo[4].

Morris, además de cumplir funciones pastorales en la iglesia anglicana, se dedicó a tareas educativas y de asistencia a niños, jóvenes y adultos de ambos sexos. A lo largo de tres décadas fue conformando una red escolar compuesta por escuelas primarias de niños y adultos, escuelas de artes y oficios (talleres de carpintería, ebanistería, herrería, mecánica, electricidad, lonería, escobería, zapatería, sastrería) y capacitación en tareas administrativas (telegrafía, taquigrafía e inglés). Las escuelas fueron concebidas en cogestión con el Estado que finalmente las absorbió, luego de que transitaran por diversos procesos de autogestión.

LA REFORMA, dirigida durante el primer año por Fernández Quinquela y luego por William Morris, se publicó mensualmente desde el año 1900 hasta aproximadamente 1932. Para esta investigación, además de esta fuente documental, hemos recurrido a diferentes vestigios que han sobrevivido a los avatares del tiempo como edificios, monumentos, textos escritos, impresos y manuscritos, fotografías; que nos han aportado información para analizar y construir el relato de este texto. Intentar entender estas diferentes huellas materiales y simbólicas, en función de acontecimientos que ya concluyeron, no ha sido tarea fácil; sobre todo proponernos decir al menos en parte *"lo que estaba sin decir"* (Foucault, 1997). No obstante, el análisis de estos documentos es el comienzo del trabajo de des-ocultar en la historia educativa argentina el aporte de un sector social minoritario en un momento clave del sistema educativo nacional, sus derroteros, los debates que protagonizaron y sus legados con sus armonías y contradicciones.

[3] En adelante LA REFORMA

[4] Informe del Consejo Nacional de Educación. Citado en "Morris" de Ismael Vago, Edit. La Aurora, Bs. As 1947.

Esto fue posible desde un ámbito de pertenencia en el que esta investigación se enmarcó, del que se nutrió y en el que nos abocamos a producir un discurso histórico*, un saber crítico*. (De Certeau, Michel, 2006). En este sentido el *nosotros*[5] , persona en la que está escrito este texto, es un sujeto plural que sostiene el discurso y enuncia una operación que se sitúa en un conjunto de prácticas relacionadas entre sí en torno a las problemáticas enmarcadas en la historia de la educación en Argentina. Para este desafío recurrimos al préstamo de múltiples discursos de diferentes disciplinas que nos permitieron pensar, reconstruir tramas, hilvanar historias y aprehender significados. De alguna manera se tornó en un trabajo colectivo que esperamos que posibilite, aunque nos excedamos en las pretensiones, la búsqueda de nuevas relaciones, problemáticas y debates.[6]

2. DEFINICIÓN Y CONTEXTUALIZACIÓN DEL PROBLEMA

La conformación y consolidación del Estado Argentino, entre fines del siglo XIX y principio del XX, estuvo signada por complejos procesos en el orden político, económico y social que determinaron en gran parte la problemática educativa de los años posteriores. Nos encontramos en un periodo clave de la conformación de la Argentina moderna que tenía en su agenda, como uno de sus temas más relevantes, el debate en torno al papel que se le adjudicaba a la educación en la construcción de la hegemonía[7]. De este debate, participaron diferentes sectores de la sociedad que pugnaban por un espacio de poder en la conformación de la Nación. Unos y otros veían en la educación un gran potencial para la formación de los hombres y mujeres del futuro según fuera la

[5] Michel de Certeau (1974): *La Operación Histórica* en Le Goff Jacques y Pierre Nora (1974): Hacer la historia, Edit. Laia, Barcelona.

[6] Hemos intentando ser cuidadosos en la construcción de la mirada, sabiendo que el historiador está atravesado por una historia de la que no puede deshacerse al investigar. Somos conscientes, hasta donde se puede, de los riesgos y las implicancias que tiene estudiar la propia matriz religiosa por lo que hemos intentado ejercer una permanente auto-vigilancia respecto de los prejuicios religiosos, políticos o ideológicos que pudieran haber estado operando en este recorrido, lo que no garantiza, por cierto, que el resultado esté exento de ellos. Sin embargo, estuvo y estará presente la vigilancia epistemológica de los colegas, la contribución a través de las lecturas que nos acompañaron en este proceso, la discusión de perspectivas en el tratamiento de los problemas que nos ampliaron la mirada hacia otros interrogantes y articulaciones con el contexto intelectual, político y cultural.

[7] Puiggrós Adriana (1995): La fundación del debate pedagógico en Argentina.

función asignada a la escuela en el imaginario social y político por ellos defendido, y en el posicionamiento que, en el orden social, se promovía para sus destinatarios.

El contexto se configuraba, hacia finales del siglo XIX y principios del XX, mediante la consolidación del modelo agro-exportador vinculado al capitalismo extranjero que conformó una alianza social de carácter elitista que se expresaría en el plano político mediante el control del Estado y la organización de un régimen de gobierno oligárquico. Si bien el liberalismo político inspirado por la Constitución Nacional había establecido un régimen político basado en las reglas de la democracia, en la práctica esta minoría en el poder excluiría a las mayorías sociales de la participación política.

Hacia la década de 1910, la creciente movilización social generó procesos de reforma y la conformación de fuerzas políticas que iniciaron una nueva fase del desarrollo político mediante la incorporación de sectores populares urbanos, aliados a sectores económicos no oligárquicos, que llevaron al radicalismo al poder. Las tensiones derivadas de la presión popular, la perduración del modelo primario-exportador y las crisis económicas mundiales plantearían un complejo clima para enfrentar los grandes problemas de estas décadas que giraron en torno del crecimiento demográfico vinculado a la inmigración, la inserción laboral de los inmigrantes, la legislación en torno a sus derechos laborales, el acceso a la educación, la falta de práctica en el juego democrático y la participación social. La debilidad de los partidos dificultó su función de representar intereses frente a los sectores más conservadores en el Parlamento, por lo que el Poder Ejecutivo fue adquiriendo cada vez más protagonismo en la mediación del conflicto social, terreno que abonaría el Golpe Militar de Uriburu.

El proceso de creciente conflictividad social previo a este desenlace, que se definiera como “cuestión social”, generó una variada gama de respuestas en torno a la represión lisa y llana como la impulsada mediante la Liga Patriótica

Argentina[8] bajo el lema Orden y Patria; además de otras elaboradas por sectores intelectuales y políticos que pugnaban por dar credibilidad al sistema democrático mediante propuestas reformistas que crearan otras condiciones para la estabilidad social. En este contexto inscribimos el espectro de experiencias y discursos pedagógicos producidos en esta época.

Adriana Puiggrós, en su investigación sobre el periodo, aporta categorías de análisis para abordar las experiencias pedagógicas que se configuraron como *"alternativas".* Se refiere a las que alteran el modelo educativo dominante en alguno de sus aspectos (educadores, educandos, ideología pedagógica, objetivos, metodologías, técnicas). Sostiene que esta categoría alternativa, debe ser definida en un escenario de luchas por la hegemonía y analizada *"en el marco de sus condiciones de producción, circulación y uso y en la plenitud de su historicidad"*[9]*.* En esta línea, nos preguntamos si el discurso educativo construido por el protestantismo liberal podría enmarcarse dentro de esta categoría y, en caso de que así fuera, cuáles fueron los rasgos que la diferenciaban de la pedagogía dominante y de otros discursos vigentes, a qué aspectos se refería, cómo se articulaba con el proyecto dominante y con la Iglesia Católica Romana[10], sector con el que principalmente confrontaba. Siguiendo esta línea, adoptamos los supuestos teóricos-metodológicos de Adriana Puiggrós para el estudio de las alternativas pedagógicas que consisten en la reconstrucción de las particularidades del discurso desde una perspectiva político-pedagógica y en el análisis de sus aspectos constitutivos. En este sentido, no se trata de abordarlo como el estudio de un caso fragmentado de la realidad social, sino inserto en procesos sociales y educativos donde interactuaba con otros discursos.

En diversas oportunidades nos preguntamos acerca del sentido de esta investigación en el actual contexto de producción de conocimientos historiográficos y, en particular, de la historia de la educación. Si la historia cobra sentido en relación con los problemas que se plantean en el presente,

[8] Ansaldi Waldo: Profetas de cambios terribles. Acerca de la debilidad de la democracia argentina (1912-1945) En *Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria*, *1946*, P. 23-69.
[9] Puiggrós Adriana (1990): Sujeto, disciplina y currículo. Tomo I Edit. Galerno, Bs As, P.22
[10] En adelante ICR

¿cuáles son actualmente los temas de preocupación de la historia de la educación y cómo se enmarca nuestro problema en este sentido? Las respuestas que esbozamos se orientaron en dos direcciones. Por una parte encontramos pertinente repensar la ciudadanía en el contexto de la modernidad, el proceso de secularización, y los debates en los que participa el protestantismo liberal a principios del siglo XX. Consideramos que los nudos problemáticos que al respecto se generan, siguen vigentes en nuestra época atravesando, en mayor o menor medida, debates educativos tales como la separación de la iglesia y el Estado, las bases de sustentación de la ética pública o ciudadana, la laicidad de la escuela pública y sus principales características, entre otros. Por otra parte, situamos nuestra investigación en la actual apertura epistémica que profundiza el estudio de prácticas discursivas y formas de pensamiento de actores sociales, representantes de grupos minoritarios, que por diversas razones se silenciaron en el anonimato de la historia.

En este sentido, la apertura producida desde el campo académico a experiencias y discursos de minorías sociales en diversos contextos, opera positivamente para el desarrollo de proyectos de investigación que han adquirido relevancia en diversos ámbitos académicos de América Latina. [11] Es así como se amplía la mirada a sectores sociales que participaron de momentos decisivos en la definición de los estados nacionales, la construcción de sus identidades y particularmente en relación a la ciudadanía. Como podemos ver, el planteamiento de ciertos problemas de investigación se enmarca en condiciones históricas de posibilidad para su emergencia en el contexto de políticas de inclusión, como uno de los principales desafíos de nuestras sociedades en la actualidad. En esta línea intentamos ofrecer una mirada superadora de clasificaciones generalizantes y/o estigmatizantes y aportar a la mirada del complejo espectro educativo que se configuró en la argentina decimonónica.

[11] Proyecto: “Disidencia y resistencia en el pluralismo cultural: Memoria y Subjetividad en minorías sociales” FES IZTACALA-UNAM

Particularmente nos interrogamos acerca de la formación de la ciudadanía en Argentina, en especial el aporte protestante liberal en las disputas por dar sentido a esta construcción. ¿Qué tradiciones políticas, cuyos discursos continúan hoy interpelando los procesos que conforman la escena política, influyeron en la formación nacional?¿Qué contenido se le otorgaba a la ciudadanía? ¿Qué discursos se construyeron sobre este nudo problemático y en relación a qué prácticas, concepciones filosóficas y políticas? ¿Cómo se articulaban los discursos sobre ciudadanía y democracia? ¿Cómo se pensaba a la Nación en un contexto donde se reforzaban las fronteras del Estado y a la vez se integraba la lógica del sistema capitalista? ¿Cuáles fueron las condiciones de posibilidad en las que se constituyeron y difundieron discursos políticos sobre la construcción de la patria y la consolidación de la democracia republicana por parte del protestantismo liberal? ¿Qué puntos de encuentro tuvo con el discurso sarmientino, uno de los referentes más importantes que disputa con el catolicismo romano? ¿De qué discursos se nutría y de qué ámbitos provenían esos discursos? ¿Cómo se vinculaban con la reforma social, qué papel jugaba lo religioso, qué se sostenía sobre el trabajo, cómo se abordaba la cuestión de la mujer y su participación política y social, que se sostenía acerca del conocimiento? En definitiva, ¿quién debía formar al ciudadano, cómo y para qué? En relación a todas estas cuestiones, nos preguntamos con quién/es debatía, qué antagonismos se expresaban en este discurso, cómo se articulaba con otros discursos de sectores sociales de la época, cómo impactaban éstos en las reformulaciones que se van operando en el discurso a lo largo del periodo y cómo se inscribía en el campo político-pedagógico de la época. ¿Qué prácticas discursivas presentes sustentaron la ciudadanía en la formación de los educandos (niños, niñas, jóvenes de ambos sexos, adultos) en el proyecto educativo que analizamos? Estos interrogantes, constituyeron puntos de partida que nos permitieron diferenciar este discurso de otros discursos pedagógicos, así como reconstruir el entramado de relaciones en el que se conformó según las condiciones de producción histórico-sociales particulares.

A manera de hipótesis, sobre lo que hemos podido dar cuenta, sostenemos que este discurso pedagógico se articuló con un proyecto político y social que

se promovió e impulsó desde los grupos liberales protestantes en oposición al catolicismo, pero también diferenciándose de los liberales laicistas en tanto introducía otros elementos para pensar la educación atravesada por la religiosidad protestante.

Las temáticas planteadas, fueron abordadas en la revista LA REFORMA por intelectuales y funcionarios nacionales y extranjeros que alimentaban las prácticas discursivas de cierto grupo de intelectuales, algunos de los cuales trabajaron en las escuelas y, en años posteriores, ocuparon posiciones estratégicas en el aparato del estado argentino. Si bien el énfasis de este trabajo estuvo puesto en aspectos constitutivos del discurso, se intentó indagar en la articulación con el proyecto pedagógico implementado como expresión de ese discurso en cuanto prácticas de significación y constitución de identidades.

El periodo que abordamos es el correspondiente a la vigencia del proyecto educativo impulsado por Morris (1900-1932) lo que permite analizar su proceso de génesis, consolidación y decadencia en consonancia con el dinámico contexto político nacional e internacional signado por la creciente demanda de participación política de los sectores excluidos (inmigrantes, trabajadores y mujeres) destinatarios del proyecto de Morris.

3. ANTECEDENTES

Al momento de iniciar esta investigación encontramos escasos antecedentes sobre la relación educación y protestantismo en Argentina. Específicamente sobre el proyecto educativo de William Morris resultó como primera aproximación la producción de Rubén Norman Amestoy[12], quien analiza las

[12]Amestoy, Norman Rubén (2004 a): *Las Escuelas Evangélicas de William Morris, 1898-1910*, *Cuadernos de Teología*, Volumen XXIII, ISEDET, Buenos Aires. (2001): *El reformismo social metodista en el Río de la Plata y sus raíces ideológicas*, *Cuadernos de Teología*, Vol. XX, ISEDET, Buenos Aires, pp. 343-360. (2004 a): *Las Escuelas Evangélicas de William Morris, 1898-1910*, *Cuadernos de Teología*, Volumen XXIII, ISEDET, Buenos Aires. (2004 b): *Los orígenes del Metodismo en el Río de la Plata*, en *Revista Evangélica de Historia*, Volumen II, Buenos Aires. (2010): *Protestantismo y Pensamiento científico en el Río de la Plata: 1867-1901. El caso de las sociedades metodistas*. En Roitenburd S. y Abratte Juan Pablo: *Historia de la Educación en la Argentin*a: *Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos.* Editorial Brujas, Córdoba, Argentina, (2011): *Protestantismo, piedad y ética*. Revista Franciscanum, Volumen LIII, N°155 Enero-junio de 2011 ISSN0120-1468 (2013): *Protestantismo, nación y modernidad en la Argentina, Siglo XIX* en Mondragón Carlos – Olivier Carlos, *Minorías religiosas, el protestantismo en*

especificidades del protestantismo en el Río de la Plata. El autor citado recupera la línea historiográfica de Jean Pierre Bastian[13] quien esboza líneas de investigación a nivel latinoamericano, y mexicano específicamente, que resultaron significativas para nuestro trabajo. Las relaciones entre catolicismo y protestantismo, que en América Latina tendrían un carácter confrontativo, se articularon en los procesos de secularización y laicización vinculados al liberalismo y la modernidad, donde lo educativo fue objeto de disputa hegemónica. Jean Pierre Bastian (1994) sostiene que, para el caso latinoamericano, este tipo de abordajes, en especial las manifestaciones sociales y religiosas no conformistas, podrían suministrar un terreno adecuado para analizar las cuestiones centrales de la relación entre América Latina y la modernidad.

Otro referente, Paula Seiger[14], analiza la relación entre religión y etnicidad a partir del caso de la Iglesia Anglicana y la comunidad inglesa´. Del mismo modo, estudios regionales de Argentina exploran el papel que cumplieron instituciones y prácticas sociales y religiosas de los anglicanos y galeses en los procesos de secularización en la Patagonia Argentina, como es el caso Eric Morales Schmucker.

En otros países latinoamericanos, también es posible encontrar estudios que indagan en las experiencias educativas protestantes[15] en el periodo particular que abordamos, que vinculan al protestantismo con procesos reformistas y

---

America Latina, UNAM, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, a través del proyecto "Disidencia y resistencia en el pluralismo cultural: Memoria y subjetividad en minorías sociales"(PAPIT-DGAPA), México.

[13] Bastian Jean Pierre (1990): *Historia del protestantismo en América Latina*, CUPSA, México; (1994): *Protestantismos y modernidad latinoamericanos,* FCE México; (Coord.) (2004): *La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada.* Fondo de Cultura Económica. México.

[14] Seiger, P. (2007). 'Ser de Cristo': Prácticas, ideas y recepción del protestantismo entre los sectores populares inmigrantes en Buenos Aires, c. 1870-1910. *Estudios Migratorios Latinoamericanos*, *62*, 129-150. ;(2009a). *Los inicios de un debate: el lugar del protestantismo histórico en la Argentina*. Iberoamericana (2001-*)*, 163-168. (2009b). *La iglesia anglicana en la Argentina y la colectividad inglesa. Identidad y estrategias misionales, 1869-1930* (Doctoral dissertation, Tesis de Doctorado en Universidad de Buenos Aires, 2009).

[15] Bruno-Jofre Rosa del Carmen (1988): Methodist Education in Peru: Social Gospel, Politics, and American ideological and economic penetration (1888-1930) Canadian corporation for estudies in religión

progresistas[16] en los que la ciencia cumpliría un importante papel para la modernización de las sociedades.

Sin embargo, no encontramos estudios específicos, como el que nos propusimos para esta investigación, que pusiera el foco en un grupo particular protestante ubicado en la compleja trama político-educativa de las primeras décadas del siglo XX, que generara dispositivos de influencia político educativa con claras intenciones de participar en el debate político educativo del periodo y disputar la hegemonía. Un antecedente específico de este trabajo lo constituye nuestro trabajo final de Licenciatura "Educación y ciudadanía en el ideario pedagógico del liberalismo protestante: la revista "La Reforma" (1900-1910) en el que se abordan los aspectos generales del discurso del liberalismo protestante a partir del análisis de un corpus constituido por la publicación de la Revista LA REFORMA en la primera década del siglo XX. Esta primera aproximación tuvo para nosotros la importancia de abrir líneas de indagación que han sido profundizadas ampliamente en esta investigación, a la vez que se amplía el periodo en estudio hasta la década del 30, cuando el proyecto de Morris llega a su fin y sus principales instituciones son absorbidas por el Estado.

4. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General:

● Indagar en el ideario político pedagógico del liberalismo protestante difundido a través de La Reforma, los discursos sobre ciudadanía que se construyeron en el proceso de consolidación del Estado Nacional y del Sistema Educativo Argentino.

Específicos:

● Indagar los principales componentes del proyecto educativo desarrollado por William Morris.

[16]Fonseca Ariza Juan: *Misioneros y civilizadores: protestantismo y modernización en el Perú, 1915-1930* Fondo Editorial PUCP, 1/1/2002

● Analizar el discurso pedagógico a través de la revista *La Reforma* en articulación con la génesis, desarrollo y desaparición del proyecto educativo de William Morris.

● Indagar los discursos sobre ciudadanía desplegados por el liberalismo protestante insertos en el debate político-educativo del periodo, analizando sus continuidades y rupturas respecto del nacionalismo católico y del liberalismo laicista, como posiciones antagónicas en lucha por la hegemonía.

5. CONSIDERACIONES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

Perspectiva histórico-crítica

En esta investigación focalizamos la mirada en un discurso específico construido en la contingencia histórica, el discurso educativo producido por el protestantismo liberal. Intentaremos analizar los conflictos, negociaciones y transacciones implícitos en las conexiones que relacionaron a diferentes actores sociales y los mecanismos de poder implícitos que dan cuenta de la complejidad de los contextos sociales en los cuales desarrollaron y produjeron discursos. Esta mirada georeferenciada en Buenos Aires, intenta analizar acontecimientos significativos para el desarrollo del proyecto educativo, que nos informan acerca de la conformación de las relaciones de poder y las alianzas, así como sobre los recursos materiales y simbólicos que se intercambiaron en estas relaciones. Es posible encontrar conexiones que trascienden lo local y sitúan la experiencia en el ámbito latinoamericano por lo que anhelamos que pueda contribuir, de este modo, al campo de estudio de la Historia Educativa Latinoamericana vinculada al protestantismo.

En este trabajo se intenta construir un relato[17] histórico, desde una perspectiva crítica, mediante la contribución de otras disciplinas como la pedagogía, las ciencias políticas, la filosofía, la sociología de las religiones, la teología y los estudios históricos, que aportan diferentes elementos conceptuales y perspectivas de análisis. Sin embargo, aunque ha sido puesto en tela de juicio

[17] Partimos de considerar desde la línea de Roger Chartier que la historia tiene un componente narrativo[17] en tanto el autor construye un relato para explicar el pasado.

este componente retórico y narrativo de la historia, que por otra parte ancla en representaciones del historiador, no implicaría negarle su condición de conocimiento científico[18] en cuanto se construye a través de *pruebas y controles*[19]. En este sentido, adoptando esta perspectiva metodológica, nos hemos basado principalmente en la tarea de recolección e interpretación de huellas, documentos, datos de archivos, registros, fotos y, fundamentalmente, en la publicación LA REFORMA. A grandes rasgos, siguiendo la perspectiva de Ricoeur, distinguimos en el proceso de investigación tres grandes fases[20] que atravesaron la construcción de cada apartado de esta tesis, como son: el establecimiento de la prueba documental, la construcción de la explicación y la puesta en forma literaria que implica el proceso de escritura, revisión y reescritura del relato hasta llegar al producto final que aquí se presenta. A su vez, de acuerdo a la delimitación de los temas abordados que nutren la explicación del objeto de estudio construido, la tarea implicó hacer un recorte, un procesamiento de las fuentes, el empleo de técnicas de análisis específicas, la construcción de hipótesis y la utilización de procedimientos de verificación. Estos últimos procedimientos, no obstante, adolecen de las limitaciones de ciertas lagunas en la documentación, referidas principalmente a información del proyecto educativo y que oportunamente serán señaladas,

Laicismo, ciudadanía y educación en el discurso del protestantismo liberal

El marco de nuestra investigación se sitúa en la articulación entre sociedad, estado y religión. Esto implica una aproximación a complejos procesos, tanto en el contexto europeo como en el latinoamericano, que nos advierten sobre las profundas luchas por el monopolio de los espacios de poder que implicaron

[18] El término *científico* bastante sospechoso en el conjunto de las "ciencias humanas" (en donde es sustituido por el término *análisis)*, no lo es menos en el campo de las "ciencias exactas" en la medida en que remitiría a unas *leyes.* Puede, no obstante, definirse con este término la posibilidad de establecer un conjunto de *reglas* que permitan "controlar" unas operaciones proporcionadas a la producción de objetos determinados. Certeau, M (1985), *La operación histórica*, en Le Goff, J y Nora P: *Hacer la Historia*, Editorial Laia, Barcelona

[19] Ginzburg, C (1999), *History, Rhetoric, and Prof*, The Menahem Stern Jerusalem Lectures, Haover y Londres, University Press of New England, P.25, Citado en Chartier, R (2007)*La historia o la lectura del tiempo*, Gedisa, Barcelona, España

[20] Ricoeur Paul (2004), *La memoria, la historia, el olvido*, México, Fondo de Cultura Económica

la reconfiguración del fenómeno religioso durante el advenimiento de la modernidad.

Peter Burke cuestiona el enfoque dicotómico[21] de estudios historiográficos en los que sólo se ha reconocido el rostro laico de la modernidad, cuyas matrices teóricas remiten a concepciones decimonónicas de secularización. Según Di Stéfano el problema radica en entender la *"secularización no simplemente como un proceso de distinción y separación de esferas […] sino más bien como una suerte de destino ineluctable que impondría a la religión el repliegue definitivo"* y en el largo plazo *"su desaparición".* Para el autor la secularización y la laicización, entendida como un aspecto de la primera, "*son procesos que conducen a las relaciones de acuerdo y negociación inestables entre lo laico y lo religioso."*[22] Para Di Stéfano (2011) el proceso de secularización fue intrínseco al advenimiento de la modernidad que implicó la puesta en práctica de los postulados teóricos de la Ilustración, sustento de la constitución del estado moderno, que promovía la creciente autonomía de las esferas seculares (la política, la economía, la sociedad, la cultura, la ciencia) respecto de la religión. Sin embargo sostiene que, particularmente en el caso argentino, este proceso no sólo no implicó esa diferenciación sino que tampoco la religión quedó excluida de la vida política.

El proceso de laicización, contenido en el de secularización vigente hasta nuestros días, ha consistido en sustraer de la órbita religiosa instituciones que pasan efectivamente al control del Estado, y adquiere características particulares en los diferentes contextos históricos donde se desarrolla. En esta compleja dinámica, la religión como dispositivo ideológico, práctico y simbólico por el cual se constituye, mantiene, desarrolla y controla la conciencia (individual o colectivamente) de la pertenencia a un linaje creyente particular, apela creativamente a *"la tradición"* para legitimarse y asume diversas formas, fluyendo dinámicamente hacia distintas actividades humanas (Hervieu-Léger, D. 2005). En este sentido nos interesa indagar en la recomposición de lo religioso en el contexto de disputa entre el catolicismo romano y el

[21] Burke Peter (2007): *Historia y teoría social*. Amorrortu, Bs As P. 206 Citado en Mauro Diego: Imágenes especulares. Educación, laicidad y catolicismo en Santa Fe (1900-1940) P. 5

[22] Di Stéfano Roberto (2010): *Historia de los anticlericales argentinos*. Editorial Sudamericana. Bs As P.13

protestantismo liberal, éste último como expresión político-religiosa minoritaria interesada en participar en un proceso de reforma social y cultural que impulsaba procesos de secularización y laicidad.

La confrontación en términos de clericalismo-anticlericalismo o liberalismo-catolicismo[23], propia de finales del siglo XIX y principios del XX, da cuenta de un proceso más complejo que se concretizó en alianzas políticas, rupturas, desplazamientos ideológicos y prácticas políticas hacia el interior del propio liberalismo que fue abandonando aspectos sustanciales del proceso laicista. En esta línea de análisis intentamos, además de problematizar un modelo de laicidad basado en el supuesto de que el Estado y la ICR fueron los únicos actores de la trama religiosa, mostrar cómo los protestantes liberales defendieron desde sus espacios de difusión ideológica la laicidad del estado y la educación, discursos que se constituyeron en tramas articulatorias especificas en el proceso histórico-social.

En la historia de América Latina, el protestantismo como fenómeno religioso adquirió características particulares. Jean Pierre Bastian concibe a las organizaciones que lo conformaron, desde la perspectiva de Bourdieu, como *"instancias productoras, reproductoras y distribuidoras de bienes simbólicos de salvación"*[24] que forman parte del campo religioso, entendido como espacio relativamente autónomo de producción, reproducción, distribución y consumo de estos bienes simbólicos. En relación a su posición en el campo religioso, el protestantismo ocuparía una posición subalterna respecto de la Iglesia Católica Romana, la cual monopolizó los bienes simbólicos religiosos legítimos en cuanto identidad religiosa de los grupos conquistadores. En relación a la dinámica del campo, el autor citado sostiene que el juego de los actores no se redujo al acto de dominar la producción de bienes simbólicos y detentar el poder religioso, sino que los produjeron en función de demandas sociales. Los

[23] Según Di Stefano se ha caracterizado el momento laico como "liberal" en estudios desarrollados por Mallimaci,(2004), Auza, (1975), Zanatta, (1996)y Ghio (2007) hablan del impulso "liberal y progresista" que se agota a fines de 1919.

[24] Bourdieu, Pierre. 1971. *"Genèse et structure du champ religieux*". En: Revue française de sociologie. No. 12, P. 295-334. Citado en Bastian Jean Pierre (1990): *Historia del protestantismo en América Latina*, CUPSA, México.

sectores protestantes serían convocados por sectores inconformes con el *statu quo* que movilizaron intereses disidentes de los valores dominantes. A medida que se fue gestando el proceso de implantación del capitalismo en América Latina, fueron los sectores dominantes liberales los que produjeron y desarrollaron estrategias jurídicas y políticas que favorecieron el desarrollo del protestantismo de acuerdo a la conveniencia de sus intereses hegemónicos. Fundamentalmente, las prácticas protestantes se van formalizando y sistematizando a partir de la segunda mitad del siglo XIX. (Bastian Jean Pierre, 1.990)

Si bien fue la Iglesia Católica Romana quien monopolizó los bienes simbólicos, Bastian sostiene que las prácticas educativas protestantes contribuyeron a conformar una capa media emergente que encontró en ellas bienes simbólicos legitimadores de su nuevo estatus social. En ese sentido, su hipótesis resulta de interés para el caso que estamos estudiando. Las formas de articulación entre diversos sectores del liberalismo, en el que el protestantismo ocuparía una posición subalterna, y los antagonismos de estos sectores con la Iglesia Católica Romana constituyen una clave de exploración para el análisis del discurso educacional de LA REFORMA. Por otra parte, la revista constituirá también un espacio para configurar posicionamientos diversos con respecto a otros sectores del liberalismo, articulaciones y oposiciones.

En este contexto histórico y en el marco de las líneas que estamos desarrollando incorporamos los aportes de Ernesto Laclau y Chantal Mouffe[25] como enfoque analítico para nuestro trabajo. Particularmente, la concepción de discurso que Buenfil Burgos sintetiza como:

> *"configuración significativa, que involucra acciones lingüísticas y extralingüísticas, que es constitutiva de lo social y cuyo carácter es relacional, diferencial, abierto, incompleto, precario y susceptible de ser trastocado por una "exterioridad constitutiva".* [26]

Esta noción de discurso tendrá implicancias en la conceptualización de la hegemonía como el intento, siempre inacabado, de construir un orden social que queda permanentemente amenazado por el conflicto y la negatividad. Para

[25] Laclau Ernesto y Mouffe Chantal (1987): *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI.
[26] Buenfil Rosa Nidia coord. (1998): *Debates políticos contemporáneos, en los márgenes de la modernidad*. Plaza Valdez Editores. México. P. 16

estos autores, el antagonismo es constitutivo de lo social. En este sentido se oponen a miradas de las utopías liberales que sostienen el logro de la armonía mediante la erradicación del conflicto. Desde esta perspectiva la construcción del concepto de hegemonía supone *"un movimiento estratégico…que requiere negociar entre superficies discursivas mutuamente contradictorias."* [27] En esta línea, los autores proponen el concepto de "*articulación"* para definir una práctica de recomposición de elementos separados, "*fragmentos de una totalidad estructural u orgánica perdida."* El discurso, entonces, resulta de una práctica articulatoria en la que se establecen relaciones entre elementos que se modifican como resultado de esa práctica. En el interior del discurso aparecen articuladas posiciones diferenciales.

Los autores recuperan la noción de Foucault de "*formación discursiva"* y sostienen que, además de poder ser vista como dispersión, puede ser analizada como "*regularidad en la dispersión"*. Esto es, tratar de determinar el punto de referencia respecto del cual los elementos pueden ser pensados como dispersos, pero también la formación discursiva podría pensarse como conjunto de posiciones diferenciales, una configuración que, en ciertos contextos de exterioridad, puede ser significada como totalidad. En este sentido, los autores hablan de "*totalidad discursiva articulada"*, en tanto la práctica discursiva establece relaciones entre elementos cuya identidad se modifica como resultado de la misma práctica.

Pensada la totalidad discursiva desde una lógica relacional y las identidades que se constituyen en esas relaciones, los autores sostienen el carácter inacabado de la identidad. En esta dinámica no son posibles ni la fijación absoluta ni la no fijación, sino fijaciones parciales. Al respecto, *"El discurso se constituye como intento por dominar el campo de la discursividad, por detener el flujo de las diferencias, por constituir un centro. Los puntos discursivos privilegiados de esta fijación parcial los denominaremos puntos nodales."* [28] Estos últimos consistirían en ciertos significantes privilegiados capaces de unificar unas superficies discursivas entrelazando una variedad de identidades diferentes que se conforman en una pluralidad de significados. La lucha de

[27] Laclau Ernesto y Mouffe Chantal (1987): *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI. P.105
[28] E. Laclau y Ch. Mouffe: Op Cit. P.126

distintos movimientos políticos por fijar, parcialmente, significados a esos significantes parciales o flotantes, constituiría la hegemonía**.** En este sentido, la hegemonía se conceptualiza como una práctica discursiva, en cuanto se enmarca en redes significativas socialmente compartidas. Ciertos términos son el objeto de luchas ideológicas que trascienden una única formación discursiva. La hegemonía se define en la articulación de significaciones diversas en torno a esos significantes nodales. De este modo, en el devenir histórico, lo social se va configurando a través de articulaciones políticas donde se construyen fronteras políticas. Sus límites son difusos y a lo largo de la historia ha adquirido diferentes configuraciones. Siguiendo esta línea de análisis, las identidades están siempre basadas en relaciones antagónicas con otras identidades**.**

En este marco inscribimos nuestro objeto de estudio, la ciudadanía como construcción histórica y política, producto de conflictos y consensos entre definiciones diversas y entre grupos sociales opuestos. La misma podría ser considerada como un punto nodal sobre el que se fijaron disímiles significados en las luchas por hegemonizar un orden social a principios del siglo XX. Podría ser un punto de partida que permite diferenciar el discurso del liberalismo protestante de otros discursos pedagógicos, así como reconstruir el entramado de relaciones que constituyeron lo educativo, considerando las condiciones de producción histórico-sociales particulares, y los procesos en los que fue generado.

Sostenemos a manera de hipótesis que el discurso de este sector del protestantismo se unió con un proyecto político y social promovido e impulsado desde los grupos liberales en oposición al catolicismo. Los significados que asumió la ciudadanía articularon otras significaciones que se debatieron a principios del siglo XX. Los temas que configuraron el debate político pedagógico en el periodo estudiado se articularon de modos diversos, a veces contradictorios, en la significación que asumió la ciudadanía para el protestantismo liberal, así como para otros sectores que participaron en esas disputas. Las articulaciones y antagonismos que se desplegaron en diversos escenarios, encontraron también en las páginas de LA REFORMA un espacio para constituirse y expandirse.

El problema de la ciudadanía remite a pensar la tensión en la constitución de sujetos individuales y colectivos que en la teoría foucaultiana hace referencia a prácticas de constitución del sujeto en las que los "*modos de subjetivación"* y los "*modos de objetivación"* se desarrollan mutuamente. En este marco situamos el análisis de los debates que giraron en torno a la ciudadanía. Nos interesa abordar el discurso del protestantismo liberal con respecto a los modos en que el sujeto se presentó como objeto de una determinada relación de conocimiento y poder; y también en relación al concepto de ética, clave en el protestantismo cuyas particularidades analizaremos oportunamente.

La perspectiva de análisis, alejándose de la historia tradicional de las ideas que postula la unidad y la coherencia del discurso, propone dilucidar las irregularidades, las discontinuidades en la producción de los discursos a partir de los cuales sería posible aprehender la originalidad del acontecimiento único que se define en las transformaciones de las relaciones de dominación:

> *"se trata de captar el enunciado en la estrechez y singularidad de su acontecer; de determinar las condiciones de su existencia, de fijar sus límites de la manera más exacta, de establecer sus correlaciones con los otros enunciados que pueden tener vínculos con él, de mostrar qué otras formas de enunciados excluye."*[29]

Foucault se orienta al análisis de lo que denomina las *"formaciones discursivas",* conceptualización retomada por Laclau y Mouffe*.* Sostiene que los enunciados diferentes en su forma, dispersos en el tiempo, provenientes de diversos ámbitos, se constituyen como formaciones discursivas en el juego de sus relaciones. En este sentido, consideramos que sería posible abordar desde este enfoque la diversidad presente en las fuentes, que da cuenta de transformaciones, rupturas y discontinuidades que se producen entre los diferentes objetos sobre los que se construye un discurso. La revista LA REFORMA, y particularmente su sección educacional, podría considerarse como un espacio donde se incluyen prácticas discursivas, provenientes de ámbitos diversos, que se constituyen como formación discursiva en el juego de sus relaciones con otros discursos. Dichos ámbitos podrían definirse como: las prácticas escolares del momento, las condiciones en que se desarrollaron, las ideas filosóficas que se difundían y que sustentaban la moral, las formas de

[29] Foucault Michel (1985): *La arqueología del saber*, S XXI, México. P. 45

legitimidad social, los marcos regulatorios y normativos, las ideas que sustentaban prácticas pedagógicas innovadoras; el marco religioso; en definitiva un conjunto que caracterizó la formación de unos enunciados. Desde Foucault, no se trataría tanto de buscar una arquitectura de conceptos generales abarcadores de otros, sino analizar el juego de sus apariciones y de su dispersión. Desde allí**,** distinguir y describir en un grupo de enunciados *"un sistema referencial, un tipo de variación enunciativa, una red teórica, un campo de posibilidades estratégicas"*[30].

El análisis del discurso desde esta perspectiva los considera como prácticas que obedecen a reglas de formación y funcionamiento. Esto implica relacionarlos con prácticas de diferente lógica y naturaleza (instituciones, acontecimientos políticos, procesos económicos, etc.) y de este modo definir formas específicas de relación.

Así también, las prácticas discursivas implican formas de ejercicio del poder hacia el mismo discurso y hacia la externalidad. La producción de la palabra está regulada, controlada, por procedimientos enmarcados en las instituciones. Cada institución determina lo que está en el orden de la legalidad, de las reglas, de las normas que rigen y marca el rumbo que puede seguir un discurso señalando los peligros que acechan más allá de sus límites (Foucault, 2005). En estas indagaciones, pudimos advertir en el corpus documental la presencia de cuatro importantes campos de referencia o instituciones reguladoras.

- Por un lado el Estado a veces como árbitro en la disputa entre católicos y liberales, agente controlador de la enseñanza y de los docentes, garante a su vez del proyecto educativo de Morris mediante su legitimación y el otorgamiento de subsidios, interventor directo de las políticas institucionales,

[30]El sistema referencial se definiría por las reglas de formación y de transformación de los objetos móviles y múltiples que los discursos construyen y establecen como sus referentes; la variación enunciativa se referiría al régimen de enunciación que despliega enunciados dispersos y heterogéneos relacionados con una misma práctica discursiva. La red teórica actuaría de la misma manera en el nivel conceptual, consistiendo en las reglas de formación de las nociones-incluidas, sus posibles contradicciones y no la presencia de conceptos permanentes y coherentes. El campo de las posibilidades estratégicas designaría la similitud en elecciones teóricas que pueden incluir opiniones contrarias o sus diferencias a pesar de una misma temática. Darían cuenta de temas o teorías que podrían derivarse, surgir, perfilarse desde la dispersión mencionada. Michel Foucault ; "Sur l'archéologie des sciences, pág. 719. Citado en Roger Chartier (2000): *Entre Poder y placer*, Cátedra, Madrid.

poder que es ejercido a través de diferentes estrategias con diferentes niveles de transparencia y explicitación.

- En segundo lugar la institución escolar con su formato propio de la modernidad y la impronta sarmientina, en pleno proceso de expansión, atravesada por sus propias lógicas de conservación y cambio, instrumento de transmisión ideológica por excelencia al servicio de los grupos hegemónicos, caja de resonancia de los problemas sociales del momento (el niño, la inmigración, la pobreza, las identidades en pugna, así como la religiosidad).
- Por otra parte la Misión Sudamericana, institución protestante anglicana del Reino Unido, patrocinadora del proyecto y reguladora de las políticas de expansión del protestantismo en el continente sudamericano. Esta actúa como agente garante del proyecto de Morris frente a la banca inglesa que comienza apoyándolo económicamente para su rápido crecimiento a principios del siglo, con su particular cosmovisión que configura prácticas sociales particulares. Esta presencia pasa casi desapercibida en los discursos pero otorga líneas estratégicas en las características que asume el proyecto, su política de inserción y expansión en un territorio mayoritariamente católico.
- Por último, la conformación de un campo específico de saberes relacionados con la educación, la pedagogía y las ciencias de la educación cuyos desarrollos nacionales y extranjeros nutren el debate pedagógico del momento y circulan en LA REFORMA. Particularmente nos interesa cómo se objetiviza al sujeto educable desde la pedagogía y/o las ciencias de la educación, la institución escolar, la educación y su articulación política y religiosa, cómo se piensa al sujeto en relación a las prácticas que diferencian al buen ciudadano del que no lo es; cómo se transforma un sujeto en un buen ciudadano.

En el cruce de estas diferentes instancias productoras de sentido intentamos comprender cómo operaron las prácticas pedagógicas, qué se privilegiaba en relación a los contenidos, qué y cómo se transmitía. En este sentido, observamos la problemática del currículo atravesando estas construcciones como proceso de construcción cultural y proyecto político que regula la actividad con el conocimiento en las instituciones educativas, que se materializa, reinterpreta y resignifica en las prácticas educativas, como formas

de *concreción, control o regulación*[31] de acuerdo con la concepción que oriente dichas políticas en las escuelas (Terigi, F: 1999)

La noción de poder atraviesa esta mirada, poder que Foucault define como *"toda una serie de mecanismos particulares, definibles y definidos, que parecen inducir conductas o discursos"*[32] . El poder opera de múltiples formas entre los sujetos, instancias que tienen su historicidad. Entonces no hay discurso ingenuo ni neutro, sino que todo discurso procura un poder, se moviliza por el deseo y conlleva la tensión entre lo que restringe y lo que posibilita. En este sentido nuestra mirada se dirige a poder identificar, en el momento histórico analizado, estos mecanismos que se manifiestan en la formación de los sujetos a quienes se dirige el proyecto y que son interpelados en sus diferentes dimensiones, abarcando el cuerpo, el pensamiento, las emociones; en definitiva, toda su humanidad.

Por otra parte, nos interesa recuperar para el análisis otra concepción de poder considerando no sólo sus efectos represivos cuando se lo vincula a los efectos de la ley, las prohibiciones, sino como:

> *"aquello que hace que el poder se agarre, que se le acepte, es simplemente que no pesa como una fuerza que dice que no, sino que de hecho la atraviesa, produce cosas, induce placer, forma saber, produce discursos, es preciso considerarlo como una red productiva que atraviesa todo el cuerpo social más que como una instancia negativa que tiene la función de reprimir."*[33]

Esta línea nos permite analizar la dimensión productiva del discurso del protestantismo, qué produjo, qué formas de saber o de placer en relación a cuáles aspectos de la vida de los sujetos que se educaron en las instituciones. Esto nos lleva a profundizar en el ejercicio del poder en un sistema de relaciones. Asimismo, el análisis sobre el poder contribuye a comprender los mecanismos de dominación que se pusieron en juego en el mundo social, el ejercicio del poder que este grupo protagonizó desde este medio escrito y desde las Escuelas e Institutos Filantrópicos Argentinos.

---

[31] Aunque no contamos con documentación que nos permita abordar estos aspectos en profundidad, tenemos algunas fuentes que nos permiten realizar ciertas aproximaciones en este sentido.

[32] Foucault Michel, What is critique?, en *The politics of Thuth*, Nueva york, Semiotext (e). Citado en Pensar la Escuela y el poder después de Foucault, Inés Dussel (Frigerio Diker comps (2006): Educar: ese acto político, Del Estante,Bs. As. P 184

[33] Foucault Michel: *Microfísica del poder*, P. 182

En este análisis intentamos dar cuenta de las interacciones y los contextos sociales en los que se encontraron inmersos los protestantes liberales y aproximarnos a su dinámica interna que afectó estructuras sociales políticas y culturales. En este sentido, nos aproximamos a su participación en las construcciones de las identidades sociales desde un enfoque de construcción política de la identidad en el flujo de las relaciones e interacciones, ya sea mediante alianzas estratégicas, de confrontación o de indiferencia que los actores entablaron con otros actores sociales, los desplazamientos de esas identidades y las relaciones de interdependencia que se construyeron en la dinámica social.

Para el abordaje de la ciudadanía adoptamos una perspectiva histórica que la ubica en el problema de las relaciones entre individuo y Estado. En este sentido los ya clásicos estudios de Marshall refieren a dos características fundamentales que son la concentración de derechos y el signo de pertenencia a una comunidad política: derechos (*rights*) y pertenencia (*membership*) Ésta es "*una forma de igualdad humana fundamental, ligada al concepto de plena pertenencia a una comunidad*"[34]. Para el autor, la historia de la ciudadanía es la historia de la lucha por la libertad que se tensa con la de la igualdad. La ciudadanía, por lo tanto, es el signo que exige la eliminación de las diferencias significativas dentro del concepto de pertenencia a una determinada comunidad política. En este sentido, el concepto mismo de democracia se identifica con el de ciudadanía y no se reduce a la mera forma de gobierno sino que se extiende a todo aquello que permita una idéntica y efectiva consideración de todos los miembros de una comunidad política. El hombre nace hombre y luego adquiere el carácter de ciudadano. El problema radica en si son los ciudadanos los que hacen la comunidad política o si es esta la que produce la ciudadanía. Consideramos que en estos nudos se inscribe la lucha por definir la ciudadanía en la que participan diferentes sectores sociales en las primeras décadas del siglo XX.

[34] Marshall, T. H., & Bottomore, T. B. (1992). *Citizenship and social class* (Vol. 2). London: Pluto Press.P.37. Citado en: Levín Silvia (2000): La ciudadanía hoy: Problemas y propuestas Edito Valladolid.

Por otra parte, consideramos oportuno recuperar la tesis sociológico-cultural de Ernst Troeltsch y Max Weber de que el mundo moderno, sus principios, instituciones y organizaciones se desarrollaron a partir de los planteamientos de los padres de la Reforma de la que posteriormente derivaría el desarrollo teórico de los Derechos Fundamentales que evidenciaron la impronta del pensamiento reformado tanto en su versión norteamericana[35] como francesa. En efecto, el derecho a la libertad y el derecho a la resistencia se constituyeron en puntos nodales de debates que, partiendo de las interpretaciones de la teología cristiana, se proyectaron hacia nuevas reformulaciones en las consideraciones sobre el Estado moderno.(Cano Cabrera Arturo A, 2004). Nos interesa analizar qué selecciona y cómo articula el protestantismo liberal el pensamiento político en relación a la ciudadanía.

Por último, quisiéramos considerar la perspectiva del carácter político de los discursos pedagógicos en cuanto participan en la lucha por la hegemonía, movilizados por una visión utópica del mundo que a la vez contiene una visión sobre el orden social y político. A partir de 1880 se gesta un proceso de grandes definiciones en torno a la consolidación del Estado Nacional. El proyecto de W. Morris se desarrolla en un momento en que se agudiza la disputa ideológica entre católicos y liberales, con la participación de los protestantes dentro de este grupo. Sostenemos como hipótesis de trabajo que en esta subyace la disputa por un orden social y económico, por lo que se constituye en una controversia política.

Como ya expresáramos anteriormente los discursos pedagógicos se nutren de otros discursos para argumentar y definir un ideal más convincente, y proyectarse en un sentido superador a lo ya dado. Señalan un camino hacia "*el territorio de las prácticas donde se despliegan estrategias, procedimientos, líneas de acción necesarias para el logro de lo delineado previamente*"[36] En

[35] Jellinek, Georg (1895), Die Erklärung der Menschen- und Bürgzur modernen Verfassungsgeschichte, Leipzig, Duncke por la edición en español: La Declaración de los derechos del ciudadano, en J. González Amuchástegui (ed.), Orígenes de los derechos del hombre y del ciudadano, Madrid.P. 57-120. En Cano Cabrera Augusto (2004): Ética protestante y transformación jurídica en Jellinek, Troeltsch y Weber. Recuperando la interpretación histórico-sociológica del Derecho Natural. *ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS XXII*: 64.

[36] Pasillas: *Legitimidad de la intervención pedagógica*, P. 17

este sentido se conforma como un discurso para intervenir y optimizar las prácticas de transmisión. [37]

La exploración de la revista durante los primeros años nos enfrentó al desafío de intentar comprender las ideas que sustentaron el proyecto, lo que se complejizó al intentar esbozar un armazón de ideas, conceptos y enunciaciones; un discurso como sistema de ideas coherente que actúa como *"imaginario"* educativo. Nos preguntamos si esto era posible, teniendo en cuenta la diversidad de autores que escribieron en la revista, su procedencia, las temáticas que abordaron, su formación, las tipologías textuales que utilizaron y las condiciones de producción de estos discursos.

Debido a la extensión del material optamos por limitarnos al tratamiento de la Sección Educacional. En ella advertimos que, si bien la mayoría de los autores se vinculaba con este sector político-religioso, era posible identificar un amplio abanico de adscripciones políticas, desde vinculaciones con el pensamiento liberal en sus diferentes matices hasta, incluso, con el anarquismo y el socialismo. Más que con un pensamiento unificado nos encontramos con múltiples expresiones que nutrieron las búsquedas de este sector del protestantismo liberal para sustentar un proyecto educativo como el que desplegaron. Desde esta perspectiva, intentamos dar cuenta de las condiciones históricas que hicieron posible que ciertos sujetos, en este caso los protestantes liberales, pudieran decir algo en relación a la educación del ciudadano y construir un discurso en el contexto de los debates en torno al modelo de nación a construir. También realizamos algunas primeras indagaciones acerca de las estrategias que desarrollaron para expresarse. En este sentido, pusimos nuestra atención en el género o disciplina a la que pertenecían los discursos que circularon en la revista y en quiénes se asignaban su autoría, articulando el análisis con las condiciones de posibilidad en las que estos discursos se materializaron, en las prácticas en las que se

[37] Furlán, A. (1989). El campo de la intervención pedagógica. *El discurso pedagógico. México: Dilema*., P.2.

inscribieron, las condiciones políticas, sociales y económicas que hicieron posible su emergencia.

La red de escuelas podría ser analizada desde la perspectiva de Foucault como un dispositivo entendido como la red de relaciones de elementos heterogéneos: discursos, instituciones, arquitectura, reglamentos leyes, medidas administrativas, enunciados científicos, proposiciones filosóficas, morales, filantrópicas, lo dicho y lo no dicho. Estos elementos heterogéneos que se objetivizan en el proyecto de Morris, del cual intentamos describir su génesis, cobran sentido en el discurso del protestantismo liberal al intentar ofrecer un campo nuevo de racionalidad de la práctica educativa y política. Las escuelas cumplirían una función estratégica con los sectores más pobres de la ciudad de Buenos Aires en el contexto decimonónico: la formación de ciudadanos y de trabajadores.

El discurso político pedagógico que el protestantismo liberal produce, constituye un elemento central que disputa el escenario político educativo con otros modos de reflexionar y experimentar sobre la educación y la construcción histórica de sujetos, y en este sentido la producción de subjetividades, en la que el discurso desde la perspectiva de Foucault es considerado como bisagra constituyente. Esta vez, la mirada intenta profundizar la construcción de la ciudadanía. Nuestro interés por la ciudadanía como eje de análisis se vio fortalecido a medida que avanzamos en la exploración de las fuentes y surgió a partir de las preguntas que nos formulamos en torno al debate político en el que participaron los protestantes liberales, habida cuenta de que la propuesta era explícitamente liberal y apuntaba a una reforma social [38]. Nos interesa en esta etapa profundizar en las articulaciones, sus continuidades y rupturas respecto al nacionalismo católico y al liberalismo laicista, como posiciones antagónicas en las luchas por la hegemonía.

Una de las cuestiones se refiere al liberalismo, que en un comienzo referíamos a una construcción filosófica política circunscripta al plano ideológico. Al referirnos al liberalismo nos pareció pertinente adoptar, para esta instancia y siguiendo la línea de análisis de Foucault, la concepción que supera el plano de la teoría o de las ideas para abordarlo como *"una práctica, es decir, como una*

[38] Esto aparece en el acta fundacional de la revista, en el primer número editado.

manera de hacer, orientada hacia objetivos y regulada por una reflexión continua", como método de racionalización del ejercicio de gobierno. Sin embargo, en el contexto de la expansión del capitalismo se plantean las tensiones que encierra la articulación entre los procesos económicos y los procesos gubernamentales. ¿Cómo operan las limitaciones de las acciones de gobierno que se plantean desde la lógica económica y cómo las planteadas desde el derecho contractual de los individuos? Desde esta perspectiva, nos preguntamos sobre las reflexiones en torno a estas relaciones que aparecen en la revista LA REFORMA, las preguntas que se formulan los protestantes en relación a las acciones de gobierno, los intentos de dar respuestas a las contradicciones sociales y políticas, la crítica política que se construye en relación al Estado, la democracia y el liberalismo económico. En esta línea consideramos que las prácticas discursivas vinculadas con el proyecto educativo reflejan estas problemáticas y tensiones. Igualmente, creemos que en torno a la ciudadanía y su relación con políticas de Estado se plantea el problema de la *gubernamentalidad.* Este concepto desarrollado por Foucault, se refiere al objeto de estudio de las maneras de gobernar, lo que implica el análisis de formas de racionalidad, de procedimientos técnicos y de formas de instrumentalización en el plano de la gubernamentalidad política. En este aspecto es donde ubicamos con especial atención el papel de la educación. Nos interesa recuperar los efectos del dinamismo inherente al Estado considerado como un régimen de "gubernamentalidades múltiples"[39] que puede ser abordado a partir de las prácticas gubernamentales.

Recuperamos la noción de "*técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí"*[40] que sugiere Foucault para analizar el lugar que ocupa el derecho y sus posibles vinculaciones con el liberalismo inglés, el problema de la utilidad, el interés, la construcción de cómo fundar "*el principio de la racionalización del arte de gobernar en el comportamiento racional de aquellos que son gobernados"*[41] propio de la gubernamentalidad liberal. Nos preguntamos cómo ingresan en este contexto de análisis la ética protestante y las disputas con la Iglesia Católica Romana.

[39]Foucault Michel *(2007) Nacimiento de la Biopolítica*, FCE, Buenos Aires. P 79
[40]Foucault Michel (2002): *Dichos y escritos* IV, P. 785
[41] Foucault Michel (2007): Op. Cit. P. 316

La religión ocupa un lugar preponderante en la historia de la subjetividad occidental y está fuertemente incorporada en el tratamiento de la gubernamentalidad. Encontramos estrechas relaciones en la formación, desde la ascética protestante, de la moral como práctica a través de la cual se constituye la subjetividad del sujeto (en este caso, el alumno). En este aspecto nos interesa aproximarnos al análisis de estas prácticas en diferentes dimensiones de los sujetos. A tal efecto, intentaremos recuperar categorías que Foucault desarrolla en su Historia de la Sexualidad intentando distinguir aspectos, vinculados a la *sustancia ética*, es decir, a los aspectos del individuo que constituyen la materia del comportamiento moral; los *modos de sujeción*, las *formas de elaboración del trabajo ético* y la *teleología del sujeto moral.* En esta línea nos preguntamos acerca de la construcción de una ética individual en tensión con una ética del bien común que aparece soslayada en el material analizado.

¿Qué perfil de ciudadano de fines del siglo XIX y principios del XX se construía desde el protestantismo liberal? ¿Qué posibilitaba su conformación? En el caso estudiado nos encontramos frente a enunciados y prácticas que definían un perfil de sujeto dotado de ciertas virtudes, habilidades y disposiciones; en definitiva, la constitución de una subjetividad en el juego de relaciones de poder donde el sujeto adquiría el carácter de ciudadano. Para poder explayarnos nos parece necesario analizar la articulación entre las cuestiones religiosas y políticas en cuanto se integran y otorgan sentidos a las prácticas discursivas sobre lo moral que circulan a través de LA REFORMA en este momento histórico particular.

Fundamentalmente intentamos analizar la relación de la soberanía y el autogobierno en un plano que incluye a los individuos, su cuerpo y su interioridad. Recuperamos la hipótesis de Sebastián Gonzalez Montero[42] quien sostiene que la formación moral en la Reforma protestante estaría vinculada a prácticas sociales y estrategias de poder que relacionaba a los sujetos con el problema del gobierno de sí mismos partiendo de interrogarse sobre cómo los

[42] Sebastián Gonzalez Montero: Confesión, ascetismo y sujeto; la lectura de Weber y Foucault de las prácticas sociales en la Reforma Protestante. En Psikeba, Revista de psicoanálisis y estudios culturales en http://www.psikeba.com.ar/artículos/SGM_ Foucault_confesion y examen.htlm

enunciados (de las premisas morales) devienen en prácticas sociales.Su análisis nos parece interesante para comprender no sólo los mecanismos de formación de los individuos en relación a ciertas premisas y prácticas morales y sus proyecciones sociales, sino para tender posibles líneas de indagación y profundización en relación a las propuestas educativas del catolicismo.

En este sentido, se trata de aprehender el *conjunto de técnicas de control moral* a las que se recurre para la formación en las escuelas, que no son meras prohibiciones sino maneras de integrar los principios morales ascéticos a la vida. Este análisis nos permitiría aproximarnos a la comprensión de la formación moral desde el protestantismo en las prácticas discursivas difundidas por LA REFORMA.

Temporalidad

Para aproximarnos a las significaciones que se construyeron sobre la ciudadanía, inscripta en el orden social y político del periodo que estamos analizando, recuperamos la periodización adoptada por Waldo Ansaldi de la *hegemonía burguesa*, subdividida en una fase *organicista* (1880-1916) y otra *pluralista* (1916-1930). En la etapa organicista, la hegemonía burguesa tendió a unificar la sociedad mediante "*políticas reductoras de la diversidad y de la multiplicidad a la unidad"* (Ansaldi W, 2011). El procesamiento de las diferencias se realizó mediante la uniformidad y/o la exclusión. Este proceso se extendió hasta mediados de la segunda década del siglo XX, ante el avance de procesos reformistas a favor de la inclusión social de sectores subalternos.

Nuestra investigación se enmarca en los estudios denominados *historias coyunturales*, es decir aquellos estudios históricos que superan al acontecimiento o a la denominada *historia episódica*, y abarca periodos cortos, décadas o ciclos. La década del 30, en un contexto de debilidad democrática, inicia un nuevo proceso político marcado por el primer golpe militar que derivaría en profundas transformaciones económicas y sociales en Argentina. El periodo, que abarcó tres décadas, no sólo se corresponde con esta delimitación académica de estudios en el campo historiográfico, sino también

con la vigencia del proyecto de Morris y de la revista LA REFORMA que caducaron con el fallecimiento de su mentor en 1932. Encontramos una suerte de coincidencia en acontecimientos inscriptos al azar, conjugados por causalidades de orden político que creemos que impactaron en el desmoronamiento de esta propuesta que fue absorbida en esos años por el Estado Argentino.

En este marco histórico recurrimos al análisis de acontecimientos acotados en el tiempo, como hitos de las escuelas, sucesos de media duración y proyecciones de temporalidades más amplias que remiten a una especie de juego de "superposiciones temporales" para abordar el objeto de estudio. No podemos obviar la inscripción de la problemática en una temporalidad más amplia, es decir, en aquellos procesos religiosos, políticos y sociales que se desarrollaban en Argentina desde la colonia y que, como veremos, se actualizaban en la construcción del pensamiento y en los discursos que se articulaban. Roger Chartier[43] sostiene que es factible y necesario integrar el estudio del nivel de las *mentalidades* de larga duración integrando los demás niveles y estableciendo un diálogo entre ellos. Creemos que el acontecimiento visible y no menos reconocible en el campo educativo nacional e internacional que fue la creación de la red de escuelas, al que podemos acceder a partir de la documentación existente, se inscribe en el lento proceso de desarrollo de la modernidad en América latina que da cuenta de *"las relaciones complejas y desapercibidas que unen, en un tiempo dado las sociedades con los espacios."*[44]

Objeto

Intentamos comprender la participación del protestantismo en el debate religioso, político y pedagógico que aconteció en las primeras décadas del siglo. ¿Qué lugar tuvo el protestantismo en las definiciones en torno a la

[43] Chartier Roger (2007): *La historia o la lectura del tiempo*. Gedisa.

[44] *Historia profunda* remite a una expresión que Chartier toma de Michelet. Citado en Chartier P (2005) *El presente del pasado. Escritura de la Historia, historia de lo escrito*, México, Universidad Iberoamericana, Departamento de Historia.

constitución de la ciudadanía argentina? ¿Cómo la pensaron y qué contenidos propusieron para ella?

Intentamos comprender y explicar cómo estos actores sociales otorgaron sentido a la ciudadanía y cómo se articuló con prácticas educativas siendo que la escuela fue un ámbito privilegiado de formación de ciudadanos. En este sentido y según la posición que ocuparon en las relaciones de dominación propias del periodo, ¿qué tensiones es posible advertir a lo largo de treinta años entre esa identidad construida desde el protestantismo en el ámbito argentino y las ideas y restricciones que limitaron su accionar y la difusión de su pensamiento? ¿Qué sentido le otorgaron a sus prácticas educativas y a sus prácticas de ejercicio de la ciudadanía? ¿Qué discursos provenientes de qué ámbitos intentaron dar forma a esas prácticas?

6. CONTEXTUALIZACIÓN DEL CORPUS DOCUMENTAL: *La Reforma: Revista de Religión, Educación, Historia y Ciencias Sociales. (Revista de revistas)*

El apogeo del género revista es característico en América Latina a comienzos del siglo XX, en una época en que se popularizó coincidentemente con la expansión de la alfabetización, a partir de la instauración de la lectura y la escritura obligatorias promovidas por el Estado Nacional, tal como ocurría en la mayoría de los Estados de occidente en consonancia con los procesos impulsados por la modernidad. La progresiva expansión de la educación masiva implicó el surgimiento de nuevos públicos lectores vinculados a los nuevos oficios, las actividades de la vida urbana, el consumo y la institucionalización social. *"La letra impresa adquiere entonces una condición social, una presencia en el espacio político y cultural que sobrepasa ampliamente los límites de las capacidades individuales; lo impreso se impone a todos y todos se sirven de los impreso"* De esta manera A. M Chartier describe lo que sucedía en Francia en el siglo XIX. Salvando las distancias, en Buenos Aires, especialmente hacia fines del siglo XIX y principios del XX, se asistía a una proliferación considerable de material escrito que circulaba con diferentes usos.

Contrariamente a la concepción católica difundida en relación a la lectura, que era concebida como una *práctica peligrosa*[45] de cuyo uso apologético derivaba la legitimación de quienes estuvieran en condición de hacer un buen uso de ella, su promoción era para el protestantismo la clave para romper con la *superstición* y el *oscurantismo* que habían sumido en la ignorancia a los pueblos durante siglos. Las nacientes repúblicas encontraban en la letra impresa el canal más eficaz para la expresión de sus ideales, la propaganda yla confrontación de las ideas.

En el cruce de estas problemáticas entre saber, poder y luchas ideológicas es posible contextualizar la publicación mensual *"LA REFORMA: Revista de, Religión, Educación, Historia y Ciencias Sociales"* que constituye la fuente documental preferentemente utilizada en esta investigación. Su abordaje implica contextualizarla en la cultura escrita de la época y analizarla considerando sus implicancias comunicativas y formativas como instrumento de comunicación social como soporte material y de difusión de ideas político-pedagógicas. [46] En ella se condensaban las tensiones y debates ideológicos, políticos y religiosos de la época, y se abordaban aspectos referidos la sociedad, la educación, la religión, la filosofía y la historia.

En este sentido es posible analizar las prácticas de lectura que se promovían desde la revista y la constituían como portadora de discursos diversos poseedores de una intencionalidad, la de *iluminar* en el sentido de *sacar a la luz* lo que no se decía quizás en otros ámbitos. Esto podría analizarse como el ejercicio de poder en términos foucaultianos, orientado a producir un imaginario social que pugnaba por un lugar en el espacio social y cultural.

La lectura para el protestantismo liberal, no es más que una propedéutica de la formación de ciudadanos ilustrados que incluye el ejercicio de otras libertades que hacen a la libertad de pensamiento: leer, opinar, escribir, editar. En este sentido, la revista se alinea con la libertad de expresión. Dadas sus características no solo se difunden ideas para la formación de la opinión

[45] El discurso católico moderno se forja a partir del Concilio de Trento. (1545-1563) frente a la impresión de los Evangelios en lengua vulgar en el siglo XV, que revelaban el espíritu de la Reforma Protestante. Pierre Aquilon *"París et la Bible Française, 1516-1586" Censures. De la Bible aux larmes d^Eros,* Paris, Centro G. Pompidou/BPI, 1987. Citado en A. M Chartier (1998): *Discursos sobre la lectura*, Gedisa, Barcelona.

[46] Debray R.(1991) : Tours de métodologie générale, Paris, Gallimard.

pública sino que se ponen a disposición discursos de diversa índole para apelar al ejercicio del pensamiento. Esta característica la distingue de otras publicaciones protestantes de la época que si bien abarcaban problemáticas de la vida cotidiana, estaban nutridas de literatura para la profundización de la fe, así como información inherente a la vida de las congregaciones y asociaciones religiosas. Tal es el caso de *El Evangelista y El Estandarte Evangélico.* En este sentido LA REFORMA es la única revista en su tipo que adquiere características de formación para un público intelectual. Sobre su existencia queda información en diferentes países latinoamericanos y ese sería el rango de sus conexiones que se ven reflejadas en la publicación.

Como práctica discursiva se adscribía a la *"cultura científica"* de la época, como *"conjunto de intervenciones teóricas que reconocen el prestigio de la ciencia como dadora de legitimidad de sus propias argumentaciones".* [47] Prevalecía la identificación de la *ciencia* con la *cultura*, enfoque en el que se negaba la *tradición* como fuente de conocimiento y de cultura.[48] La tradición originaba el mundo de la ignorancia, el prejuicio y el oscurantismo que alimentaba el miedo a lo desconocido, la pobreza y la enfermedad. [49] El status del conocimiento científico y su legitimación como forma de conocer y explicar el mundo constituiría uno de los conflictos medulares con la cosmovisión católica imperante, que asentaba su legitimidad en la perpetuación de la tradición dogmática y las enseñanzas transmitidas por el Magisterio Docente de la Iglesia. [50].

Uno de los núcleos centrales de LA REFORMA era la valoración de la ciencia como forma de legitimación del pensamiento y una de las condiciones fundamentales para el desarrollo social. [51]En numerosos artículos se enfatizaba en su utilidad para analizar y comprender el mundo, desarrollar la inteligencia,

[47] Oscar Terán (2000): *Vida intelectual en Buenos Aires fin de siglo (1880-1910) Derivas de la "cultura científica"*. Fondo de cultura económica. Bs As P.9

[49] En la Sección Notas aparecen reiteradas críticas a prácticas religiosas católicas basadas en la tradición que contribuían a la propagación de enfermedades. Ejemplo: el uso del "agua bendita" en la entrada de las iglesias difundía enfermedades contagiosas a través de las mucosas.

[50] Uno de los temas álgidos del momento lo constituía la teoría de la evolución de Darwin a la que Morris adhería (aunque no todo el protestantismo) y que provocaba fuertes reacciones contrarias por parte de la ICR.

[51] Creemos que esta política editora respondía a la necesidad de hacer circular y ofrecer para la formación una cuidadosa selección de textos, algunos de los cuales eran inéditos o eran traducciones que el mismo W. Morris realizaba a los fines de difundirlos.

contribuir al juicio independiente y como criterio de legitimación de la verdad. En este sentido proliferaban discursos que intentaban dar legitimidad a las argumentaciones sobre diferentes problemáticas sociales, atravesados por la mirada de los desarrollos teóricos de las disciplinas, que en ese periodo se encontraban en plena producción teórica, tanto desde la Ciencias Sociales como de las Ciencias Naturales, aunque sobre estas últimas los desarrollos son escasos. No obstante se divulgaban noticias vinculadas a acontecimientos científicos. Al respecto encontramos referentes vinculados tanto a la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires como a la Universidad Nacional de la Plata. Para los protestantes liberales en particular, la importancia de la ciencia tenía fundamentos derivados de concepciones religiosas propias de la Reforma Protestante del siglo XVI[52] que se resignificaban en la trama de las relaciones sociales y políticas de los contextos particulares, pero que ponderaban a la ciencia como criterio de validación de la verdad aplicada a todos los campos del conocimiento, incluso al religioso.

Es posible reconocer que LA REFORMA era atravesada por la idea del *librepensamiento* que aparece como principio y como una actitud intelectual de reflexión consciente que abría la puerta a procesos de racionalización de la misma religión que acompañaron simultáneamente al desarrollo de la ciencia. Encontramos relación con el calvinismo como línea de pensamiento que impactaba fuertemente en la cultura anglosajona, abría las puertas al enjuiciamiento práctico, libre, utilitarista y espontáneo de todas las cosas poniendo el acento en el individuo, lo real-fáctico que se plasmaba en las tendencias empiristas y positivistas anglosajonas. (A. N. Bertrand, 1.931)

Otro núcleo fundamental es la religiosidad que aparecía permeando todas las secciones de la revista, como una constante que le otorgaba identidad. La

[52] El protestantismo, en general, se posicionó en la cultura occidental a favor del desarrollo de la ciencia. Esta relación es posible rastrearla en las implicancias que tuvo la Reforma Protestante en el movimiento cultural del la modernidad y el surgimiento del *carácter científico-racionalista de la cultura moderna.* La ciencia autónoma moderna, si bien no surgió del protestantismo, nació fusionada con él. A partir de la Reforma el pensamiento protestante se expresó como un esfuerzo intelectual "secularizado", emancipado de las autoridades de la ICR al contribuir al derrumbe de la ciencia eclesiástica precedente y secularizar los institutos de formación, especialmente los jurídicos. En este sentido se creaban posibilidades para que los nacientes estados pudieran cultivar la ciencia según sus propios intereses y proceder así de manera autónoma. (Troeltsch Ernst, 1*958).*

religiosidad aparece como problemática a confrontar cuando se trata de su materialización en la ICR y como temática puesta a disposición para la reflexión con una amplitud que trasciende las diferencias propias que se originaron desde la Reforma Protestante. Particularmente haremos referencia a estas cuestiones al profundizar el análisis de las problemáticas que constituyen nuestros ejes de estudio.

Características de la revista

LA REFORMA se publicó entre 1900 y 1932, habiendo editado alrededor de 370 números aproximadamente. Su primer director fue Fernández Quinquela hasta 1902 y luego asumiría ese cargo William Morris hasta su muerte en el año 1932. En los primeros años, la revista contaba con 33 páginas y hacia 1910 ya triplicaba esa cantidad que se mantuvo hasta el último número, mejorando su encuadernación y disminuyendo el tamaño de la letra, lo que evidencia un aumento en la cantidad de texto escrito.

El título *LA REFORMA: revista de religión, educación, historia y ciencias sociales*, contiene en sí mismo una fuerte carga política, asociada directamente al liberalismo reformista que, por esos tiempos, levantaba las banderas del cambio social. Esto queda explícitamente planteado en el acta fundacional del primer ejemplar donde se plasman sesgos claramente hostiles frente al clericalismo y todas aquellas manifestaciones contrarias a los ideales liberales. Así también delimita el campo de las nacientes ciencias sociales como el privilegiado de esta publicación. Sin embargo, pareciera que la educación, la religión y la historia no formasen parte de las Ciencias Sociales planteándose una distancia epistemológica en tanto las primeras aparecen desprovistas de un status científico que correspondería a los problemas epistemológicos que se planteaban en la época. No obstante, advertimos cierta contradicción en esta diferenciación dado que en el tratamiento de las temáticas relativas a esas secciones aparece una fuerte intencionalidad de dotar de racionalidad científica a estos campos del saber en tono con el desarrollo del positivismo.

Contaba con una *Sección Doctrinal* que incluía textos de formación religiosa de diversos tipos (conferencias, sermones, comentarios y estudios bíblicos) la

mayoría traducciones de autores norteamericanos, ingleses y canadienses. Le seguía una *Sección Educacional* con una variedad de artículos de diversa procedencia, sobre la que nos detendremos más adelante por tratarse de la sección sobre la que hemos profundizado para el análisis. Luego, la *Sección Revista* incluía variadas temáticas como cuestiones religiosas o históricas (documentos de la historia argentina, latinoamericana o europea, fundamentalmente vinculados a las conquistas liberales, al laicismo y a la ICR) A continuación, algunos números incluían *Notas Educacionales* donde se ingresaban noticias del ámbito educativo nacional o extranjero. En los primeros años hubo una *Sección arqueológica-bíblica*, que hacia 1910 se reemplazó por la *Sección Histórica*. Finalmente, la sección *Anécdotas, Poesías, Bibliografía* (se promovía mediante reseñas la lectura de literatura recientemente editada o de libros clásicos) y *Granos de Oro* que consistía en una recopilación de pensamientos variados provenientes de exponentes de la literatura universal, la filosofía, el campo de la política y la religión. Muchas de estas expresiones constituían los lemas del proyecto educativo que serán analizados oportunamente en la Segunda Parte de este trabajo.

La sección *Sociedad y la Historia* publicaban análisis de documentos históricos, artículos de historiadores, críticas a lecturas históricas imperantes en ese tiempo, que reflejaban la necesidad de recuperar los hitos de la historiografía liberal de Argentina, América Latina y Europa. A estos escritos se incorporaban como contrapunto los documentos de la ICR de la época de la Colonia.

Tirada mensual. Suscriptores

Son escasos los indicios sobre la tirada mensual de esta revista, cuyos costos de impresión pareciera que se incluían en los gastos anuales de las escuelas. Al parecer se entregaba a todos los Subscriptores[53] del proyecto educativo y a revistas de la época, tal como se señala en los agradecimientos y ponderaciones sobre la revista que se publicaban en LA REFORMA.

[53] Las suscripciones consistían en un aporte mensual variable que se sostenía durante un año. En los listados aparecen asociaciones bancarias, empresas varias, personalidades de la política.

Además, los destinatarios de la revista eran docentes y personajes del ámbito político e intelectual vinculado a las ideas liberales y al protestantismo. Es probable que existiera un círculo de amigos que rodeaba a Morris y que estaba evidentemente interesado en el contenido de la revista. En 1904 se publicaba:

> *"Como resultado de un determinado esfuerzo por parte de un grupo de buenos amigos, se ha aumentado notablemente el número de suscriptores a la reforma durante los últimos dos meses. Con mayor empeño haremos pronto que la revista se sostenga a sí misma, y que sea para un mayor número y medio de sana y útil propaganda.*[54]"

En este texto de Morris puede verse la intencionalidad de la revista como órgano de difusión de ideas y el apoyo que recibía para su edición. De acuerdo a las indagaciones realizadas sobre la red de relaciones que Morris fue construyendo para la concreción de su proyecto, cuestión que analizaremos oportunamente, encontramos a miembros de la masonería, intelectuales y/ o en el ejercicio de la política que aparecen vinculados al proyecto. Esta compleja red de relaciones sostenía económicamente el proyecto y aportaba recursos humanos (maestros, médicos, profesionales en oficios diversos, farmacéuticos) para brindar atención a los niños de las escuelas. Contamos con indicios acerca del apoyo de la prensa que tenía Morris para la difusión del proyecto tal como lo expresa en el informe publicado sobre el desarrollo de las escuelas en diciembre de 1899:

> *"Soy también deudor a los Sres Directores de "La Nación", "La Prensa", "El Diario", "El tiempo", "La Tribuna", "La voz del Norte", "Las Heras", "The Standard" y de "Buenos Aires Herald and The Times", por su bondad y prontitud en permitir el uso de sus columnas a favor de estas instituciones"*[55]

Estas relaciones se reflejaban en las posteriores ediciones de la revista mediante préstamos mutuos de artículos que publicaban. A lo largo de la primera década el ámbito de llegada de la revista se ampliaba hacia otros países limítrofes como Chile, Perú, Uruguay; y también a países europeos como Inglaterra, Francia, Italia y España, obteniendo un reconocimiento destacado en el ámbito protestante liberal, según hemos podido constatar.

[54] *La Reforma* Nº 2 Febrero 1904 P. 1646

[55] "INFORME de las Escuelas Evangélicas Argentinas" (gratuitas) desde Junio de 1898 al 31 de Diciembre de 1899.

Incluso LA REFORMA había repercutido en México como publicación a través de la cual se conocía sobre el proyecto de las escuelas.

Tal como expresáramos anteriormente, entre la variedad de fuentes se encuentran intelectuales protestantes que escribieron artículos especialmente para la revista. Por otra parte, se extrajeron y re-editaron artículos de otras publicaciones nacionales y extranjeras. Cabe notar que en los dos primeros años de la publicación predominan los transcriptos de revistas foráneas. Paulatinamente hacia el 1903 se puede observar un giro hacia las revistas y autores nacionales, cuestión que se analizará oportunamente. A lo largo de las tres décadas es posible encontrar artículos reproducidos de las siguientes publicaciones:

REVISTAS ARGENTINAS	***REVISTAS EXTRANJERAS***
• *El Tiempo* • *La Prensa* • *Alpha y Omega* • *La Nación* • *El Argentino* • *La Razón* • *El Diario* • *Tribuna Libre* • *Revista de Ciencias Económicas* • *El Cristiano* • *El Monitor de la Educación Común* • *El Boletín* • *El Estandarte Evangélico* • *La Salud de Buenos Aires* • *La Reforma argentina* • *El Faro* • *Revista de Derecho, Historia y* • *Letras* • *El Testigo* • *El popular de General Urquiza* • *El Tribuno de Paraná* • *El Expositor Bautista* • *Revista de Educación* • *Instrucción y Educación* • *El Progreso* • *La Voz del Norte* • *La Capital* de Rosario • *La estrella de la mañana* • *Boletín de la Cámara de Diputados* • *El Censor* • *El boletín de Educación de Paraná*	• *La Patria degli Italiani*, Italia • *La Salud* de México • *El esfuerzo Cristiano* de Madrid • *El Heraldo Evangélico de Valparaíso,* Chile • *La Nueva Democracia,* Nueva York • *Los Anales de Instrucción Primaria*, • Montevideo. • *La Patria,* de Arequipa, Perú • *El Heraldo,* de Figueras, España • *El Tiempo,* de Potosí, Bolívar (Bolivia) • *México Evangélico* de México • *Le Matin,* Francia • *Collier`s Weekly* • *The Standard* • *The Mission Field* • *Le Chrética* • *The Educational Record* de Canadá • *The Mission World* • *The Public Opinion* • *La Tribuna Modernista,* de Le Chrétien • *La Reforma,* de Montevideo • *The Church Quarterly Revieuw* • *The Times* de Londres • *The Guardian* de Londres • *The Life of faith* • *The Times Literary Suplement* • *New York Medical Yournal* • *The Canada Eduational Monthy* • *The Canadian teacher* • *The New York Educator* • *The Journal of pedagogy* • *El Bien Público de Uruguay*

• *El hogar y la escuela* • *Revista Escolar* • *El Obrero de La Plata* • *El estudiante* • *La Unión Valdense* • *Vida Moderna* • *El Municipio* • *El Mensajero* • *Vida Nueva* • *El cristiano* • *Vida Nueva* • *Defensa Comunal de San* • *Fernando* • *La Tarde* • *El abogado Cristiano* • *El Nacional* • *The Revieew of the River Plate* • *Revista de la Universidad de* • *Buenos Aires* • *Revista de Filosofía* • *La Aurora* • *Revista de la Enseñanza* • *La Gaceta de Buenos Aires* • *Revista Argentina de Ciencias* • *Políticas* • *La Época* • *La Montaña* • *Libre palabra* • *Tribuna Libre* • *Caras y Caretas* • *Regeneración* • *La República* • *Mundo Israelita* • *Mensajero Valdense* • *El Suplemento* • *Revista Humanidades de la* • *Universidad de La Plata* • *La Capital* • *La Revista de América* • *La Voz Argentina* • *Physis Revista de la Sociedad* • *Argentina de Ciencias Naturales* • *Atlántida* • *Mundo Argentino* • *La Voz Argentina* • *La Fronda* • *La Cruz Roja Argentina* • *Nuevo Rumbo* • *Revista de Tierras y Colonización*	• *Revista Cristiana de Madrid* • *The Hibbert yournal* • *The Spectator* • *The Student World* • *Le Chrética* • *La Escuela de Lima Perú* • *Giornale d`Italia* • *La Instrucción Primaria, Habana* • *Reviuw Universitaire* • *The Review of Reviews* • *The expositor* • *La Luz de Madrid* • *The Observer* • *The kindergarten review de Massachusetts* • *The Economist* • *The Financial Times* • *The Westminster Teacher* • *The World`s Work* • *Nash`s and Pall Mall Magazine* • *La Razón* de Montevideo • *La Revista Bimestre Cubana* • *La Revista Nueva* de Panamá • *El Cristiano* de Lima • *El Orzán* de Asturias • *El Ahorro* de Santiago de Chile • *El boletín de Y.M.C.A* • (Asociación Cristiana de Jóvenes) • *The Missionary review of the World* • *Anales de Instrucción Primaria.* República • del Uruguay • *Nature* de Londres • *Puerto Rico Evangélico* • *Renacimiento* de Lima • *España Evangelística* • *The Christian Advocate* • *Bible Society Record*

La edición de LA REFORMA estaba a cargo de la Imprenta Kidd[56], perteneciente a un protestante escocés, Juan H. Kidd quien a su vez era subscriptor del proyecto educativo. La edición de la revista solía complementarse con la tirada de ensayos o libros completos de algunos intelectuales cercanos al proyecto. Durante de la edición de la revista se incluyeron publicaciones de contemporáneos protestantes como Clemente Ricci, Pablo Besson, Nin Frías, entre otros. A lo largo de las tres décadas, es interesante notar la publicación de discursos de Antonio Sagarna, realizados en diferentes eventos como funcionario del estado. En la tercera década se suman a ellos los de Amaranto Abeledo y Julio Navarro Monzó, así como del Dr. Enrique Feinmann. En la década del 20 aparecieron con cierta frecuencia discursos de Joaquín V González.

Además se imprimían folletos que se incorporaban en los números que se repartían en las escuelas y en el auditorio en ocasión de las fiestas patrias. El contenido de los mismos aludía a eventos destacados de la historia mitrista y se incorporaban en la Sección Educacional.

La Sección Educacional

La revista LA REFORMA no es una revista específicamente educativa sino que las temáticas referidas a la educación se abordan en la *Sección Educacional.* Si bien las secciones fueron variando a lo largo de éste periodo, la Sección Educacional, que constituye nuestro foco de indagación, se mantuvo constante mientras estuvo vigente. En ella es posible advertir particularmente las articulaciones que se establecen entre la problemática educativa y cuestiones referidas a la política, la religión, la filosofía, la medicina, la literatura, las ciencias naturales, así como la diversidad de fuentes y estilos literarios que se utilizan.

[56] En su imprenta se imprimieron, entre 1887 y 1889, los sellos postales de Buenos Aires. También imprimieron el sello del correo particular de Julio Popper y el sello para el Telégrafo Nacional de 1897, Telégrafos provinciales de Buenos Aires y de las provincias de Córdoba y Entre Ríos.
Luego se dedicaron a otro tipo de material que incluyó una variedad de títulos vinculados con la economía, el comercio, la industria, la religión y la historia.

A pesar de las variaciones, de las temáticas que se excluyen o incluyen a lo largo del tiempo, encontramos ciertos ejes temáticos que prevalecen en el periodo propuesto y que podrían considerarse elementos centrales del discurso al que intentamos aproximarnos. A modo de hipótesis se sostiene que esta publicación y las Conferencias para Maestros conformarían ámbitos de difusión, formación, discusión y debate de diversas temáticas del campo educativo, en las que participaba un amplio espectro de intelectuales.

Creemos que, en la línea de investigación de Silvia Finocchio (2009), esta publicación podría considerarse como parte de la denominada prensa educativa que, de acuerdo a su perspectiva, puede ser analizada como *"ámbito desde donde se pensó, se organizó, se discutió, se propuso, se redefinió y se renovó la educación".*[57] Sin embargo, cabe realizar algunas aclaraciones con respecto a las características de esta publicación que podrían estar diferenciándola de la prensa propiamente educativa analizada por la citada autora y que contiene derivaciones en relación al público lector a la que estaba destinada.

En las temáticas que se incluyen a lo largo del tiempo encontramos ciertos ejes conceptuales recurrentes que constituyen las pistas la interpretación de estos textos, puestos a disposición con un lenguaje, con unos significados, en un complejo contexto donde devenía su circulación. En este sentido cabe señalar el hallazgo de indicios que nos permitieron corroborar el vínculo de Morris con los sectores de poder, y un amplio espectro de intelectuales. Aún con diferencias ideológicas, sus producciones le servían de insumo para el debate y la formación de los suscriptores quienes, según consta en fuentes indagadas[58], constituían el entorno que participaba y/o brindaba apoyo al proyecto educativo.

Lo anterior nos lleva a plantear la cuestión del vínculo entre el poder intelectual y la revista como medio de comunicación, de las relaciones que el liberalismo protestante –y específicamente el propio Morris- entablaba con un amplio

[57] Finocchio Silvia (2009): *La escuela en la historia argentina*. Edhasa P.13
[58] Archivo: Informe de subscriptores de la Revista La Reforma. Hogar El Alba, Bs As, 1920

espectro de intelectuales que participaron [59] en esta publicación. La *Sección Educacional* refleja las búsquedas por pensar una educación superadora del modelo tradicional de raigambre católica, especialmente el modelo jesuita con el que confrontaba en cuanto a principios, métodos y fines educativos. En este sentido observamos una búsqueda intelectual por dotar de sentido el proyecto educativo que se implementaba. Para ello, LA REFORMA se nutría de discursos educativos de diversa procedencia y líneas epistemológicas que fueron variando a lo largo de las décadas, cuestión que analizaremos más profundamente en otros apartados de la tesis. En la primera década es posible encontrar artículos alineados con el positivismo de Spencer, el espiritualismo de Tolstoy, Fröebel y Pestalozzi; y el pragmatismo norteamericano de William James y John Dewey. Particularmente, la difusión de la Pedagogía Escolanovista estaba en sintonía con la necesidad de prácticas educativas tendientes a conformar un ciudadano más democrático. Creemos que estos aportes contribuyeron a los debates que nutrían, en alguna medida, las prácticas educativas que se implementaban en las escuelas de Morris.

Por otra parte, en los debates del momento se instalaban problemáticas que hacían a la educación desde las políticas de Estado. Por ejemplo, la relación educación-trabajo, la expansión de los jardines de infantes, la educación moral, el rol del Estado, la tutela de la infancia desamparada y debates en torno a la laicidad, son algunos de los temas sobre los que se difundían discursos. Asimismo se publicaban informes sobre los procesos de reforma que se implementaban en otros países vinculados a todos los niveles. Especialmente en la primera década es posible apreciar la difusión de artículos que promovían el *kindergarten* o jardín de infantes y la necesidad de su expansión a toda la sociedad. La mirada centrada en la niñez fue una constante a lo largo de las décadas e incorporó la problemática de la función tutelar del Estado. En la segunda década tomaba relevancia el nivel medio y universitario, haciéndose

[59] Los artículos que se publicaron en la sección educacional de "La Reforma" muestran una diversidad de autores, provenientes de diversos escenarios geográficos, políticos y pedagógicos. En algunos casos se trata de autores que publican trabajos especialmente elaborados para la revista, en otros casos se trata de traducciones o re-ediciones de artículos o libros publicados en otros formatos. En ese sentido cabe aclarar que serán considerados "fragmentos" del discurso educacional del protestantismo liberal, en la medida en que son difundidos mediante un órgano de prensa de las EEA.

especial referencia a las Universidades de Buenos Aires, la Plata y en menor medida de Córdoba [60]

Esta sección era utilizada también para la divulgación de los progresos de las escuelas del proyecto de Morris que, luego de haber experimentado una rápida expansión en la primera década, pasó por épocas de relativa bonanza y otras de escasez, sobre todo considerando la importancia de los aporte de la Banca inglesa que tuvo fluctuaciones en el periodo entre guerras. Estos vaivenes económicos aparecen como constantes preocupaciones para solventar el proyecto que intentaba contener una demanda permanente. Creemos que la revista buscaba sensibilizar para conseguir nuevos aportes para su sostenimiento.

En la *Sección Educacional* es posible también encontrar fragmentos de documentos históricos del liberalismo argentino, homenajes a diferentes personalidades, discursos de los directivos ofrecidos en conmemoraciones patrias de las Escuelas de Morris o de otros eventos donde participaban los intelectuales cercanos al proyecto.

En esta línea nos proponemos indagar acerca de las corrientes pedagógicas que se difundieron desde la revista, los temas que se ponían en discusión en relación a la conformación de sujetos pedagógicos como ciudadanos. En este sentido, se trata de abordar la dimensión histórico-pedagógica constitutiva del discurso pedagógico y la dimensión política, en tanto los discursos pedagógicos se constituyen en el campo de la lucha hegemónica. Por otra parte esta sección nos otorga algunas pistas para analizar las tramas discursivas que darían cuenta de la conformación del campo pedagógico en este periodo.

[60] Respecto a la Reforma Universitaria de Córdoba de 1918 la postura de LA REFORMA fue favorable tanto por parte de Morris como de sus allegados en la función pública quienes elogiaban el final del *oscurantismo cordobés* y la llegada de un nuevo tiempo de "conquistas científicas, literarias y filosóficas, cívicas y morales "En: Proceso y Estado Actual de la Educación Pública en Argentina. Conferencia del Dr. Antonio Sagarna. La Reforma XX, IV. Abril 1920. P.289

Público lector

Contamos con indicios que nos permiten afirmar que la revista se destinaba no sólo a un público lector protestante, sino que se ampliaba a otros sectores a los que se intentaba influir. La complejidad de sus textos, las dedicatorias de artículos; los temas abordados, las notas; nos permiten inferir que el público lector, hombres y mujeres indistintamente, probablemente pertenecían a aquellos sectores que se oponían a una cultura religiosa autoritaria, colonialista, contraria a los intereses republicanos y a la constitución de sociedades democráticas. Esa distancia ideológica se cristalizaba en una confrontación religiosa cuyo principal adversario era el clericalismo romano, integrista y contrario a los principios del liberalismo[61]. En este sentido se destinaba a los intelectuales vinculados al proyecto con su apoyo político y económico, entre quienes se encontraba también el personal de las escuelas, y al poder político,[62] de donde deducimos la intencionalidad de participar en los debates del momento.

Se publicaban con cierta frecuencia los obituarios de maestros de las escuelas fallecidos repentinamente, de personajes pertenecientes a la elite política y a la masonería, en los que se mencionaban sus trayectorias y los discursos de reconocimiento. Los mismos tenían una extensión similar a aquellos que se dedicaban a los próceres de la historia argentina.

¿Qué implicancias pudo haber tenido para el público lector esta revista concebida en su totalidad? Difícilmente podremos saber cuál fue el impacto de esta publicación, pero un análisis de su contenido permite reconocer una heterogeneidad de lectores que abarcaría desde intelectuales y miembros de los sectores liberales hasta docentes de las propias escuelas de Morris.

Valernos de esta fuente para la investigación implicó identificar los actores, las instituciones que legitimaban la palabra, los intelectuales sobre los que se publicaba, discernir las coyunturas, los problemas, los acontecimientos que

[61] Valga esta aclaración ya que se reivindica a los sectores católicos, personajes de la historia revolucionaria como aquellos curas católicos que acompañaron el proceso emancipatorio que analizaremos en otro apartado.

[62] A modo de ejemplo citamos artículos especialmente dedicados a funcionarios de turno. LA REFORMA Nº 3, 1905. “Una campaña laica” Estudio analítico dedicado al Sr Ministro de Rel. Ext. y Culto, DR. Rodríguez Larreta. Por Clemente Ricci.

instaron la publicación de determinados temas , aquellos que prevalecieron a lo largo de las décadas y que reanimaron los debates, o aquellos que se fueron debilitando hasta perderse.

En este sentido entendemos que el surgimiento de esta revista en el contexto histórico, su identidad, el lugar que ocupó en sus vinculaciones con el proyecto educativo de Morris y su incidencia en los debates político-pedagógicos del momento, ameritan su consideración como un importante referente para indagar sobre el pensamiento y las prácticas del protestantismo liberal. Si bien intentamos deconstruir el discurso que construye el protestantismo liberal, se seleccionan algunos temas y artículos delimitados y considerados pertinentes, documentos que permiten advertir discordancias y diferencias en la dinámica conflictiva en la que se constituyen. Esto es posible advertirlo en el origen de variados artículos que circulan mediante préstamos para enriquecer la producción, lógica muy común en la época que se observa en diferentes tipos de publicaciones, en especial las educativas. [63]

7. PRESENTACIÓN DE LOS CAPÍTULOS

En la primera parte de la tesis realizamos una reconstrucción material del proyecto educativo en la que recuperamos las características fundamentales: ubicación de las escuelas, matrícula anual, características de la población, cuerpo docente, currículo, tipo de formación, financiamiento, etc. Para ello utilizamos distintas fuentes documentales: la revista mensual que publicaba Morris, distintos tipos de documentación de los archivos de las escuelas, fotografías, biografías elaboradas de la vida de Morris, artículos de la prensa del momento.

En el Capítulo 1 comenzamos desarrollando lineamientos fundantes del protestantismo como movimiento cristiano de reforma religiosa y sus articulaciones con la educación. Nuestra intención es profundizar en el protestantismo liberal como expresión particular de este movimiento que se desarrolla en el contexto del avance de las ciencias, la profundización de los

[63] Ver Silvia Finocchio (2009). Op Cit.

estados republicanos y la expansión del capitalismo. Particularmente en Argentina, ubicamos esta expresión vinculada a las luchas liberales laicistas. En el Capítulo 2 nos detenemos en la vida de William Morris, inmigrante, jornalero, que luego se erigiría como representante de este movimiento político religioso y mentor del proyecto educativo. A través del recorrido por su vida identificamos diferentes facetas y proyecciones sociales, y esbozamos los problemas que fueron objeto de sus preocupaciones y lo impulsaron en su tarea pastoral y educativa. En el Capítulo 3 nos aproximamos a la materialización de la propuesta educativa del protestantismo liberal, que se constituyó en el entrecruce de una multiplicidad de prácticas y discursos provenientes de diferentes ámbitos (económicos, políticos, culturales y religiosos) que posibilitaron el desarrollo de una red de escuelas e institutos destinada a cubrir las necesidades educativas de sectores pobres de la ciudad de Buenos Aires. En el Capítulo 4 indagamos en la constitución de la propuesta curricular del proyecto educativo y los sentidos que fue adquiriendo en el contexto cultural, político e histórico, entre los que se infiere la lucha ideológica anticlerical para dotar de sentido a una educación vinculada al progreso. Por último, en el Capítulo 5 nos aproximamos a las complejidades implícitas en el financiamiento de este proyecto educativo que requirió de mayores aportes económicos a medida que fue creciendo, abarcando más alumnos y diversificando su oferta educativa con sectores de población pobre. Particularmente nos detenemos en el análisis del debate parlamentario que se produjo entre 1901 y 1902 en el que sectores liberales se enfrentaron en pos del financiamiento del Estado al proyecto educativo.

En la segunda parte de esta investigación nos detenemos en ejes que atravesaron las articulaciones discursivas en torno a la ciudadanía, los posicionamientos políticos y sus proyecciones en el contexto argentino. En el Capítulo 1 nos aproximarnos a las particularidades que asumió el proceso de secularización en Argentina y ubicamos al protestantismo en esa trama de la historia. En ella indagamos los posicionamientos en relación a la inmigración y al proceso de laicización del Estado, que giraron en torno a la ciudadanía y su articulación con la cuestión religiosa, en el que es posible advertir un complejo

proceso de recomposición de lo religioso en los discursos liberales. En el Capítulo 2 analizamos las interpretaciones que realizaba el protestantismo liberal de la educación popular y las características que debía adoptar. En este sentido nos detenemos en las articulaciones entre la formación moral, la ascética protestante y el patriotismo como ejes constituyentes de la civilidad. Así también identificamos tensiones discursivas presentes en las formas de concebir la regulación de los espacios, los tiempos, los cuerpos de los individuos y el ejercicio del poder. En el Capítulo 3 nos aproximamos a los discursos sobre los sujetos pedagógicos que se constituyeron en el devenir del proceso de conformación y consolidación del proyecto educativo, difundidos y producidos, la mayor parte de ellos, en otras realidades. Nos circunscribimos al niño y a la mujer, hacia los cuales se elaboraron dispositivos educativos específicos que se articularon en torno al trabajo. Así también incursionamos en las diferentes miradas que se construían en relación a la niñez y la mujer, que muestran las tensiones que existían entre propuestas político-pedagógicas diferentes dentro del liberalismo. Por último en el Capítulo 4 esbozamos algunas líneas de construcción del pensamiento sobre la ciudadanía desde el protestantismo liberal que se articuló con la educación como herramienta fundamental de reforma social y solución a la cuestión social. Advertimos sobre el estratégico posicionamiento político y la difusión de discursos educativos, políticos y religiosos que referenciaban formas de socialidad liberal vinculados al modelo de la democracia norteamericana, lo que plantea la problemática de las recolocaciones e interpretaciones de estos discursos.

PRIMERA PARTE

GÉNESIS, CRECIMIENTO Y CONSOLIDACIÓN DE UN PROYECTO EDUCATIVO:

"Las Escuelas e Institutos Filantrópicos Argentinos"

Capítulo 1

LA PRESENCIA PROTESTANTE EN ARGENTINA

1. La presencia protestante en Argentina

El ingreso del protestantismo como movimiento religioso en Argentina, debe contextualizarse en la compleja trama política, económica y cultural que se fue constituyendo en el devenir de la historia del S.XIX, el cual ha sido considerado por los historiadores de la iglesia como "la gran centuria" de la expansión del cristianismo y el siglo de mayor vitalidad misionera protestante[64]. Es posible explicar este hecho a partir de la confluencia de diversos factores entre los que los historiadores señalan:

> *"La paz y prosperidad generales del siglo; la estrecha relación del protestantismo con el liberalismo económico y político del periodo; la mayor flexibilidad con que el protestantismo supo ajustarse al cambiante clima intelectual; el papel importante desempeñado por Gran Bretaña y después por los Estados Unidos en la expansión comercial de la época; y, quizás lo más importante, el poderoso espíritu de optimismo y confianza que formaba parte tan importante del temperamento general del siglo XIX"* [65]

Frente a interpretaciones que sostienen que *"los movimientos internos del protestantismo simplemente reflejaban los cambios sociales o que el impulso misionero fue solamente una escuela de expansión económica y política o de dominación cultural"* (Lores Rubén:1979; Viviers Gerardo:1983), otros autores[66],

---

[64] Jedin Hubert (1978): *Manual de Historia de la Iglesia*, T. VII, Herder, Barcelona, p. 343 y ss; además véase Latourette Kenneth Scott (1955): *A History of Christianity*, New York, Harper & Brothers Publishers, P. 1063 y ss.

[65] Dillenberger John- Welch Charles (1958): *El Cristianismo Protestante*, La Aurora - Casa Unida de Publicaciones, Buenos Aires-México, P. 160.

66Véase también Bastian Jean Pierre (1990 a): *Historia del protestantismo en America Latina*, CUPSA, Mexico, p. 128. Según Bastian el interés de las sociedades misioneras "creció a la par con las transformaciones profundas que experimentaba el continente bajo las inversiones cuantiosas realizadas por los distintos países europeos y los Estados Unidos. En estos treinta años el continente latinoamericano pasó de una economía rural, casi autárquica, a una de desarrollo y a la creación de infraestructuras importantes en cuanto al transporte (puertos, ferrocarriles), el desarrollo de una agricultura de exportación (café, plátano, henequén, hule, maderas preciosas, etc.), la explotación modernizada y renovada de las minas, de la industria textil entre muchas otras actividades a las cuales

analizan el protestantismo en los particulares contextos de inserción y complejizan la mirada, considerando los modos de relación que los actores sociales locales entablaron con este movimiento religioso. En este sentido, el ingreso de las sociedades misioneras protestantes en América Latina estuvo favorecido por alianzas entre los sectores liberales y los países con los que se buscaba profundizar vínculos económicos en el marco de su paulatina incorporación al mercado capitalista. Si bien los casos más estudiados donde es posible advertir estas relaciones refieren a México[67], estas alianzas también pueden ser encontradas en Argentina según las investigaciones de Seiguer P. (2006) y Amestoy N. (2001) en el Río de la Plata.

Para Bastian, en el avance misionero del protestantismo pueden distinguirse dos tipos de área, definidos tanto por el estatus religioso que se les acordaba como por la consiguiente estrategia de expansión que se empleaba. En las zonas consideradas aún no cristianizadas, como África, la India, China o Tierra del Fuego, se utilizaron las misiones directas y la prédica en el idioma local. En las zonas católicas, tales como las áreas urbanas de América Latina, se emplearon otros métodos como el reparto de Biblias como un paso previo que preparaba el terreno a la prédica en el idioma local (Bastian, 1989, 1990 a).

Las relaciones económicas con sectores comerciales británicos luego de la Independencia se vieron favorecidas con el libre comercio y la transferencia de capitales británicos que se orientaron a la inversión en el sector agrario a medida que se consolida en Argentina la situación económica y política. Estos sectores crearon empresas de colonización entre el año 1870 y comienzos de la década siguiente, adquiriendo tierras de los gobiernos a bajo precio (Míguez Eduardo, 1985).

---

hay que añadir la creación de servicios de distintos tipos como la banca, el correo, y el telégrafo".

[67] Véanse las investigaciones más recientes de los diferentes casos nacionales analizados en el marco del proyecto "Disidencia y resistencia en el pluralismo cultural: Memoria y subjetividad en minorías sociales" (PAPIT-DGAPA) UNAM, y publicadas en Mondragon Carlos (2011): *Ecos del Bicentenario; El protestantismo y las nuevas repúblicas latinoamericanas*, Kairos, Buenos Aires. También las ponencias del *Coloquio Internacional "Historia, Protestantismo e Identidad en las Américas"* entre el 6 al 8 de Octubre de 2011, organizado por la UNAM, Asociación Conference on Faith and History y la Fraternidad Teológica Latinoamericana.

El protestantismo está fuertemente ligado al fenómeno de la inmigración masiva de la segunda mitad del siglo XIX. El impacto de la misma en la Argentina señala que la población extranjera sobre el total de población era, en 1869, un 12.1%; en 1895 un 25.5%, y en 1914 un 30.3%[68]. Para el año 1895 la población protestante se asentaba en 5 provincias (Capital, Buenos Aires, Entre Ríos, Santa Fe y Chubut) siguiendo la distribución desigual de asentamiento de extranjeros. El Censo de 1895 señala un total de 26.750 protestantes, de los cuales 8 de cada 10 eran extranjeros. El crecimiento entre la población nativa era, a esa fecha, insignificante, marcando la fuerte correlación entre protestantismo e inmigración. Sin embargo no todos los protestantes extranjeros correspondían a protestantes étnicos, sino a un número pequeño pero creciente de italianos, españoles y turcos que eran captados en las campañas proselitistas de los grupos misioneros.

Las políticas públicas promovieron la inmigración de diferente modo. Amparadas por las constituciones modernas, las leyes nacionales fueron un eficaz instrumento de promoción inmigratoria. Por ejemplo, el artículo 25 de la Constitución argentina señala el carácter selectivo y discriminatorio: "…fomentar la inmigración europea…".[69]

Un factor de importante consideración es la imagen que el inmigrante se hacía de sí mismo y de la tierra adónde iba. Hubo grupos que tenían una tradición de movilidad y una experiencia histórica de aislamiento y marginación política que les facilitaba la experiencia migratoria. Fue el caso de la Iglesia Valdense, que tenía detrás de sí una larga historia de persecución religiosa[70]. En otros casos las motivaciones político-culturales fueron claras como en la inmigración de menonitas que se asentaron en la provincia de Entre Ríos. Por otra parte los galeses llegaron al Chubut hacia 1865, buscando un lugar donde disfrutar de

[68] Sánchez Alonso Blanca (2008): "Población, migración y cambio demográfico", en Enrique Ayala Mora y Eduardo Posada Carbó, *Historia general de América latina, Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación,* 1870-1930, Vol. VII, Ediciones UNESCO y Editorial Trotta, España, P. 64 y ss.

[69] Sobre la política inmigratoria véase: Devoto Fernando (2003): "Ideas políticas y prácticas migratorias argentinas en una perspectiva de largo plazo, 1852-1950)", en N. Sánchez Albornoz y M. Llórden (comps), *Migraciones Iberoamericanas. Reflexiones sobre economía, política y sociedad,* Colombres, Fundación Archivos Indianos, pp. 173-220. Ospital M. S. (1985): "La inmigración subsidiada y las oficinas de información, 1887-1890". en *Jornadas de Inmigración*, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, Ps. 441-456.

[70] Geymonat Royer, (1994): *El templo y la escuela,* Montevideo, Cal y Canto – OBSUR, Uruguay.

autonomía cultural absoluta[71]. En Argentina, en general la experiencia inmigratoria estuvo relacionada con la colonización que tuvo su desarrollo más intenso en las provincias de Santa Fe y Entre Ríos. La fundación, en 1856, de la colonia Esperanza, fue una experiencia pionera del desarrollo de colonias en toda la región con inmigrantes suizos y alemanes[72].

Es posible comprender el carácter endógeno de los protestantismos liberales del siglo XIX dentro de la lógica asociativa de otras "sociedades de ideas"[73] contemporáneas que participaban de la misma efervescencia en el interior de la sociedad civil, aunque articuladas con otras redes exógenas. Estas formas nuevas de asociación atrajeron especialmente a sectores sociales en transición (obreros, pequeños terratenientes, empleados, maestros de escuela, etc.), principalmente mestizos, cuya precaria situación económica los oponía al orden social tradicional (de hacienda) y a las oligarquías criollas que imponían un desarrollo económico autoritario. Para esos sectores en transición, las asociaciones protestantes, junto con las otras sociedades de ideas, sirvieron de espacio de individualización y de inculcación de prácticas y valores democráticos en el marco de una sociedad cuyas estructuras siguieron siendo corporativas.

Paralelamente, las sociedades protestantes crearon contra-modelos asociativos desde los que impulsaron procesos de modernización social, inculcando el igualitarismo de las relaciones sociales (sociedades de hermanos) y prácticas democráticas de gestión de lo religioso, las cuales precedieron o acompañaron reivindicaciones similares dirigidas al orden social global. De ahí provino la participación constante de los protestantes en luchas democráticas liberales y burguesas, anti-oligárquicas y anti-autoritarias, durante el siglo XIX y hasta finales de los años cincuenta del siglo pasado.[74]

---

[71] Ochoa Daniel (1992): "Inmigración protestante y desarrollo económico. La Colonia del Chubut (1865-1904)", en *Cuadernos de Teología,* ISEDET, Vol. XII, nº 2, Buenos Aires.

[72] Canclini Arnoldo (2004): 400 años de protestantismo argentino, FIET, Buenos Aires, P. 193 y ss.

[73] Bastian retoma el concepto de sociedad según el cual una sociedad de ideas es "una forma de socialización, cuyo principio consiste en que sus miembros deben, con el fin de conservar el papel que en ellas representan, despojarse de toda particularidad concreta y de su existencia social real". Véase Furet Francois (1978): *Pensar la Revolución Francesa*, Ediciones Petrel, España, P. 220.

[74] Piedra, Arturo (2000): *Evangelización protestante en América latina. Análisis de las razones que justificaron y promovieron la expansión protestante, 1830-1960.* CLAI, Ecuador.

La situación legal de los protestantes se había ido modificando con lentitud a lo largo del siglo XIX. El libre comercio que demandaban los revolucionarios de mayo implicaba la aceptación de la división internacional del trabajo sostenida por argumentos a favor de la conveniencia de asociarse con Inglaterra como proveedora de productos manufacturados, a cambio de bienes primarios provenientes de la actividad agropecuaria .Particularmente en este contexto, favorable a las relaciones con Inglaterra, se promovieron nuevas medidas que ofrecieron protección a los cultos de los inmigrantes que proponían un nuevo marco de legalidad en torno a lo religioso. La firma del Tratado de Amistad y Comercio con Gran Bretaña en 1825, comprometió al gobierno argentino a garantizar la libertad de culto y de conciencia para los súbditos británicos. De este modo se resquebrajaban las bases de las históricas relaciones entre la Iglesia Católica Romana (ICR) y el Estado y se garantizaba la *tolerancia religiosa* [75]a los protestantes, a fin de establecer sus congregaciones e instituciones de apoyo

Sin embargo, las dificultades para sancionar una Constitución Nacional planteaban un clima de inseguridad para los protestantes. Los ensayos constitucionales previos a la aprobación de la Carta Magna muestran la intención de privilegiar a la Iglesia Católica como religión oficial y rechazar la libertad religiosa. Los obstáculos que frustraron las diversas asambleas constituyentes permitieron madurar la libertad de culto en la Constitución argentina de 1853. Las leyes de matrimonios mixtos, como la aprobada en 1833, fueron instrumentos de aceptación social e importante indicador de la asimilación social de los primeros protestantes. Más tarde, los gobiernos liberales, con su proyecto secularizador, impusieron reformas que favorecieron el establecimiento y desarrollo de las iglesias. Las leyes de educación común y laica, registro civil y cementerios comunes sujetos a la administración estatal, fueron apoyadas por los protestantes y generaron alianzas con sectores del liberalismo, no solo porque garantizaban condiciones para el poblamiento del territorio sino por sus implicancias en términos de secularización de la sociedad.

[75] Al respecto profundizaremos en la Segunda parte de esta investigación.

El protestantismo fue visto por los sectores intelectuales y políticos adherentes al liberalismo, como una fuerza moral civilizadora, apreciada no tanto por sus contenidos religiosos específicos sino por su contenido cultural. Esto explica por qué los movimientos emancipadores de comienzos del siglo XIX y los dirigentes de los nuevos estados latinoamericanos se mostraron deseosos de incorporar hombres con capacidad técnica a la tarea de organización nacional. Por otra parte la atracción del modelo político inglés y del norteamericano planteaba la inquietud acerca del destino de la religión en las nuevas sociedades y, en especial, acerca del lugar de la ICR que oficialmente, desde el Vaticano, se mostraba opositora a los procesos revolucionarios[76].

A diferencia de lo ocurrido en Estados Unidos, donde las Iglesias protestantes históricas se insertaron con la intención de evangelizar–redundando en la expansión del protestantismo y la actividad misionera a cargo principalmente de las iglesias "disidentes"[77], la presencia del protestantismo en el Río de la Plata aparece vinculada a la llegada de comerciantes e inmigrantes durante la segunda mitad del siglo XVIII pertenecientes a la Iglesia del Estado, la Iglesia Anglicana. Posteriormente, hacia la segunda mitad del siglo XIX, es posible observar el ingreso de inmigrantes adherentes a las llamadas iglesias *disidentes.*

Las diversas denominaciones que se fueron arraigando en el contexto latinoamericano, difieren en cuestiones de identificación con diferentes corrientes teológicas dentro del propio movimiento protestante, aunque compartían una tradición anticlerical que se exacerbaba según los contextos históricos. Dicho posicionamiento vinculaba a estas iglesias con los sectores liberales de la política; movimientos como la masonería que confrontaban con

[76] Amestoy, Norman Rubén (2013): "Protestantismo, nación y modernidad en la Argentina, Siglo XIX" en Mondragón Carlos – Olivier Carlos, *Minorías religiosas, el protestantismo en América Latina,* UNAM, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, proyecto "Disidencia y resistencia en el pluralismo cultural: Memoria y subjetividad en minorías sociales" (PAPIT-DGAPA), México, Ps. 114-123.

[77] Las iglesias "disidentes" son las bautistas, metodistas, congregacionalistas que *"tienen una tradición anticlerical- de iglesias que "protestaron" de una religión única y dominante protegida por el Estado- puritana- que trataba de mantenerse limpia de la corrupción de "este mundo"- y liberal- de formas de gobierno democrático y economía capitalista*." Miguez Bonino José (1999): *Poder del Evangelio y poder político*, Kairós ediciones, Buenos Aires. P. 10.

los partidos conservadores que representaban las viejas estructuras coloniales (Miguez Bonino, J, 1999).[78]

La reflexión en torno a la situación de los países latinoamericanos, que también se expresó en el resto de los continentes donde el protestantismo y las ideas reformistas se fueron expandiendo, derivaron en la misión evangelizadora ensamblada con la acción social en el campo de la educación y el servicio. Es así como las misiones protestantes en los diversos espacios geográficos donde se insertaron fundaron escuelas en zonas rurales y urbanas, crearon hospitales, centros de salud, orfanatos, hogares e incluso cooperativas[79].

En este apartado, nos interesa detenernos en dos denominaciones protestantes que se vinculan con nuestro objeto de estudio y que incorporaban la acción educativa como parte de la tarea evangelizadora, ya sea hacia adentro de las propias congregaciones o proyectada hacia el contexto inmediato, según fueran las condiciones coyunturales que lo permitieran, las intencionalidades y los sectores sociales con los que se vinculaban. Recuperaremos a tales efectos la tarea impulsada por la Iglesia Anglicana y la Iglesia Metodista Episcopal. Consideramos que estas denominaciones, las corrientes teológicas e ideológicas que configuraron sus modos de encarar la misión, sus formas de inserción y su participación en los debates del campo educativo y político, atravesaron el proyecto pedagógico de William C. Morris.

El proyecto educativo de Morris, inspirado en la labor de la Iglesia Metodista, se inicia con prácticas de evangelización y servicio. Luego, prosigue bajo la cobertura de la Iglesia Anglicana, específicamente con la Sociedad Misionera del Sud. A pesar de las diferencias advertimos una línea de continuidad con el *modus operandi* de la iglesia metodista en relación a su apertura en su práctica misionera que abarca a nativos e inmigrantes incluyendo una gran heterogeneidad en términos étnicos y religiosos[80]. Esto los diferenciaba de

[78] Véase también Bastian Jean Pierre (comp), (1990 b), Protestantes, liberales y francmasones; *Sociedades de ideas y modernidad en América Latina, siglo XIX,* Fondo de Cultura Económica – CEHILA, México.

[79] González Ondina – González Justo (2012): *Historia del Cristianismo en América Latina,* Ediciones Kairos, Buenos Aires, P. 287 y ss.

[80] Esta opción podría ser uno de ejes de debate con la cúpula de la iglesia oficial anglicana, que Morris enfrentó como pastor de esa denominación.

otras iglesias protestantes que desarrollaban prácticas *de colectividad* como la Iglesia Anglicana (Sieger P, 2007).

En este sentido, para el estudio de este caso en particular nos parece necesario superar las clasificaciones de las iglesias protestantes en "iglesias de trasplante" (en el sentido de su relación con la comunidades inmigratorias y que construían su identidad colectiva con un sentido étnico) o "iglesias de injerto" (en tanto sus misioneros se financiaban desde el exterior y apuntaban a extender su tarea evangelizadora entre los nativos) para abordar una trama más compleja que se tejió en torno al proyecto en que se vincularon diferentes actores sociales del campo religioso. Al respecto Sieger sostiene:

> *"… un vistazo panorámico del ámbito protestante revela inmediatamente ámbitos de cooperación interdenominacionales en los que iglesias de injerto y de trasplante (o sectores de ella) participaron de manera conjunta, y se hace evidente que no existió en todas las iglesias inmigratorias un consenso interno que asegurase su dedicación exclusiva a un público limitado a una colectividad nacional."*[81]

Por otra parte estas articulaciones se entraman, tal como veremos, con otros actores sociales: las asociaciones de ideas como la masonería y sectores de la clase política y económica de turno que compartían los principios del liberalismo.

1.1. La inserción de la Iglesia Anglicana

El anglicanismo surge como una iglesia separada de Roma por el cisma de Enrique VIII quien, al no conseguir que el papa Clemente VII anulara su matrimonio con Catalina de Aragón (1530), hizo aprobar por el parlamento una serie de leyes que desconocían todo tipo de jurisdicción del Papa sobre la Iglesia de Inglaterra, por ejemplo la Ley de Apelación (1532). Más tarde, mediante el Acta de Supremacía (1534) atribuían al rey el título de "Cabeza suprema, sobre la tierra, de la Iglesia de Inglaterra". Esta última ley fue utilizada

[81] Sieger Paula (2007)*: "*La conversión al protestantismo en las clases populares inmigrantes (Buenos Aires 1870-1910)", en *Revista Evangélica de Historia*, Volumen V. Buenos Aires, P.76.

por el rey para gozar de poder ilimitado de jurisdicción en la iglesia; tenía autoridad incluso, en un caso límite, para definir las verdades de la fe. En un principio se trata más de un rechazo a la tutela romana que de una reforma doctrinal, a diferencia de lo que sucedía en otras regiones de Europa donde se expandían los movimientos luterano y calvinista[82].

No obstante, el humanismo y la reforma luterana habían encontrado adeptos en Inglaterra y la Iglesia de Inglaterra fue conducida a la reforma paulatinamente bajo el reinado de Eduardo VI, sucesor de Enrique VIII. El establecimiento definitivo del anglicanismo se produce bajo el reinado de Elizabeth (1558-1603). La soberana promulga una nueva Ley de Supremacía, más moderada que la de su padre, estableciendo que el rey/reina ya no sería "cabeza suprema" de la Iglesia sino "gobernador supremo" del reino, en lo temporal y en lo eclesiástico. Esto significa que el soberano detenta una autoridad de jurisdicción pero no de magisterio eclesial. Uno de los textos referenciales de inspiración protestante (1563), el Credo, se conoce como los Treinta y nueve artículos, y constituye la base doctrinal de la Comunión Anglicana[83]. Algunas de las tesis que allí se sostienen, en el ámbito doctrinal o en el disciplinar, forman parte del legado "protestante": las Escrituras como única autoridad en materia de fe; el bautismo y la Cena del Señor como únicos sacramentos; la abolición del celibato eclesiástico.

La orientación religiosa propiciada por Isabel representaba una vía media entre el catolicismo y el protestantismo. No obstante, la reina fue excomulgada por el papa Pío V (1570), desligando a los súbditos ingleses del deber de obediencia a la soberana. La medida papal consiguió un efecto contrario al buscado, Isabel y su reforma no sólo recibieron mayor apoyo del pueblo inglés sino que se suscitó un fuerte sentimiento anti-papal. Sin embargo, es importante recordar que la posición de Isabel fue peculiar porque, además de enfrentar al Papa, combatió a los *protestantes puritanos* que negaban el principio episcopal y propiciaban un régimen congregacionalista. Muchos puritanos debieron huir a las colonias de América (1538-1593) a causa de la persecución. No obstante, se debe a ellos la más conocida de las traducciones inglesas de la Biblia, la

[82] González, Justo (1994), *Historia del Cristianismo*, Unilit, Tomo II, Miami, Ps. 79-85.
[83] Dillenberger - Welch (1958), *op. cit*. P. 72-80.

King James Versión (1611). Llamada también la "Versión autorizada"; esta edición se convirtió en uno de los pilares del anglicanismo y de la cultura y lengua inglesa[84].

En Argentina la presencia anglicana data de principios del siglo XIX. En 1816 funcionaba una congregación en Buenos Aires para los extranjeros residentes, vinculada con su iglesia madre en el exterior[85]. Su templo, construido en 1819, fue probablemente el primer edificio protestante permanente en la región. Paula Seiguer utiliza la expresión "globalización del protestantismo" para referirse a la expansión por África, la India, China y América Latina asociado fuertemente la concepciones de *civilización* y *religión.*

> *"La Iglesia Anglicana se caracteriza por una gran amplitud teológica, basada en la concepción protestante de la iglesia como congregatio fidelium antes que como estructura terrenal (idea que está presente desde los escritos del primer Lutero), lo que implica una mayor flexibilidad en el discurso y las prácticas, que tienden a adaptarse a las necesidades de la comunidad real. Esto permite que coexistan dentro de ella tendencias como las llamadas de High Church (tendencia bien representada en el movimiento de Oxford, y en general proclive a resaltar los aspectos más cercanos al catolicismo y el rol de la jerarquía eclesiástica), de Low Church (que enfatiza los aspectos más cercanos al calvinismo y a la tradición evangélica puritana), de Broad Church (surgida a mediados del siglo XIX, con el acento puesto en los aspectos menos dogmáticos y que permiten el acercamiento a las ciencias naturales, e incluir a la teoría darwiniana y a la crítica histórica de la Biblia), etc."*[86]

Es posible encontrar vestigios de la Iglesia Anglicana en Argentina y de su vinculación con los sectores políticos desde los años de la gesta revolucionaria, cuando llegó el inglés James Thomson[87], pastor y colportor, representante de la Sociedad Bíblica Británica y Extranjera, y de la Sociedad Lancasteriana de Londres; quien fue un importante difusor en América del Sur del método

[84] Bauberot, Jean – Willaime Jean Paul, (1996) : *El protestantismo*, Ed. Gayata, Barcelona, Ps. 18-22.

[85] Deiros, Pablo (1992): *Historia del Cristianismo en América Latina*, Fraternidad Teológica Latinoamericana, Buenos Aires, Ps. 624-628.

[86] Sieger Paula (2006): "¿Son los anglicanos argentinos? Un primer debate sobre la evangelización protestante y la nación", en *Revista Escuela de Historia*, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta, revista 5, Volumen 1, Año 5, numero 5. P. 65.

[87] Monti Daniel (1969): *Presencia del Protestantismo en el Río de la Plata*, La Aurora, Buenos Aires, p. 51. También: Varreto Juan C. (1918), *Diego Thomson, apóstol de la instrucción pública e iniciador de la obra evangélica en América Latina,* Buenos Aires.

lancasteriano.[88] En 1818 el Cabildo aprobó el establecimiento de una escuela, la preparación de preceptores en este método y honorarios para Thompson. Para 1821, cuando se adoptaba el modelo napoleónico a instancias de Rivadavia, en el que la Universidad centralizaba todos los niveles educativos; existían ocho escuelas con el sistema lancasteriano que fueron supervisadas, a partir de 1822, por el Departamento de Primeras Letras.

En algunos casos el interés de sectores políticos se centraba en difundir dicho método por medio de especialistas, más que por adictos al gobierno o a la religión hegemónica. Es así que, en 1826, entre los requisitos para ser maestro sólo se hablaba de moralidad y suficiencia, probablemente para no entorpecer el funcionamiento de escuelas de protestantes. No obstante, en otros casos el método se presentaba, para las sociedades recientemente independizadas, como el medio para cumplir las proclamas revolucionarias: la utopía de la "Ilustración General". Las deterioradas finanzas post-revolucionarias y la escasez de maestros podrían afrontarse mediante un dispositivo que, por sus características técnicas y pedagógicas, era económico y permitiría alcanzar el ideal de la educación básica y universal formando al ciudadano, especialmente a los niños pobres (Narodowsky, M. 1999). Cabe señalar que, paralelamente, en Inglaterra se desarrollaban propuestas alternativas a través de pedagogos como David Stow o, posteriormente, James Kay Shuttleworth; que criticaban este modelo educativo por sus deficiencias en los aprendizajes, sus modos de enseñanza, la concepción de niño y educando implícita, las formas de disciplinar o el rol del Estado (Hunter I, 1998).

En relación a la iglesia Anglicana se sostiene:

> *"La Iglesia Anglicana, en tanto que iglesia oficial del país con mayor desarrollo colonial, se expandió junto con el Imperio, por medio de una lógica compleja, que involucraba a los intereses estatales, eclesiásticos y privados, tanto industriales como comerciales e incluso religiosos, dado*

[88] El método Lancasteriano contaba con un maestro, quien transmitía los conocimientos y las normas para la actividad escolar, y los monitores que tenían a su cargo hasta diez alumnos calculándose que un solo maestro podía llegar a ocuparse de hasta 500 o 1000 alumnos. El utilitarismo impregnaba la propuesta didáctica que lograba resultados en poco tiempo a través de un sistema que premiaba o castigaba la actividad del alumno. El orden en el aula se garantizaba a través de un sistema de premios y castigos que impactaban en la subjetividad del alumno y reemplazaban los castigos corporales. El método llegó a aplicarse en otras ciudades como Córdoba, Corrientes, Santa Fe y Mendoza.

> *que la exploración de nuevos territorios y establecimiento de nuevas congregaciones solía correr por la cuenta de sociedades misioneras creadas y mantenidas por particulares, en la que se asociaban laicos y eclesiásticos, situación que dio pie a numerosos conflictos entre las partes."*[89]

La complejidad a la que alude la autora da cuenta de las diferentes perspectivas e intereses y *modus operandi* que se fueron construyendo y que planteaban tensiones en el interior del campo religioso protestante. Por otra parte, las políticas que las mismas sociedades misioneras implementaron se adecuaron a los destinatarios o población meta, dependiendo de las zonas y los problemas que debían enfrentar.

Las Sociedades Misioneras enviaron agentes tal como sucedió con la misión de Fitz Roy quien, en 1832 y al servicio del Almirantazgo inglés, recorrió la zona del estrecho de Magallanes llevando al catequista R. Mathews. Este intentó evangelizar a los yacanes del lugar y hasta celebró un casamiento según el rito anglicano. Con ellos viajaba también el joven naturalista Charles Darwin. Hubo otras iniciativas de aventureros individuales sin apoyo eclesiástico oficial, como el capitán Allen Gardiner que intentó establecer una misión entre los araucanos de Chile en 1841. Gardiner fundó su propia sociedad misionera en 1844, la Sociedad Misionera Patagonia[90], rebautizada como South American Missionary Society (o SAMS) desde 1864. Los planes de Gardiner culminaron en 1869 con la creación del obispado de las Islas Malvinas, con jurisdicción sobre Argentina y Chile (Sieger P, 2006).

Recientes estudios (Malvestitti, M, 2010) muestran las políticas de inserción de SAMS en las que el estudio de las lenguas vernáculas fue clave para lograr la interacción comunicativa por lo cual los misioneros se abocaron a su aprendizaje así como, según el caso, a la producción o adaptación de instrumentos de evangelización (como catecismos, confesionarios u oraciones). La tarea evangelizadora estaba acompañada por estrategias de reorganización territorial acordes con patrones de "civilidad", ya que desde la primera etapa de

[89] Sieger (2006), *op cit*, Ps.62 y 63

[90] Bisio, Carlos (1992), "Un viaje poco conocido de Allen F. Gardiner (1858-1839)", en *Religión y Sociedad en Sudamérica*, Año I, Numero 1, Buenos Aires, P. 79 y ss.

las misiones y a medida que avanzaba la distribución de tierras y la presencia del Estado en la región de la Patagonia, aparecían en los informes misionales las intenciones de radicar establemente a los indígenas y, sobre todo, de incidir en la educación de sus hijos.

> *"Las misiones volantes visitaban periódicamente los sitios de asentamiento indígena alejados de los centros de misión o acompañaban los desplazamientos trashumantes. Se dio como modalidad complementaria a las misiones estables, en las que se procuraba la concentración de la población meta como medio para la adopción de prácticas "civilizadas", instrucción escolar y modalidades laborales propias del sistema capitalista."*[91]

.

El proceso de evangelización debe contextualizarse en el marco del aniquilamiento producido por la conquista militar mediante la llamada "conquista del desierto". Los que sobrevivieron a las masacres fueron invisibilizados, "acostumbrados" rápidamente a su nueva situación de asalariados, o desaparecieron físicamente, eliminados por epidemias fulminantes. No obstante, el desplazamiento de los pueblos originarios al ámbito urbano (en particular a las ciudades de Buenos Aires y La Plata) hacia fines del siglo XIX requirió de la recuperación de este conocimiento de sus lenguas y su estudio en el campo académico.

Malvestitti recupera en su estudio el concepto de "zona de contacto" en la que, siguiendo a Pratt (1997: 26), nota como las trayectorias de distintos sujetos se intersectan y "pueblos geográfica e históricamente separados entran en contacto y establecen relaciones duraderas, que implican relaciones de coerción, radical desigualdad e insuperable conflicto".

Estas prácticas de inserción de las sociedades misioneras difieren, en alguna medida, con las de la Sociedad Misionera del Sud, de origen anglicano, que en el contexto urbano adquiere otras formas de trabajo y con cuyo apoyo William Morris desarrolla su proyecto educativo. Esta cobertura le permite a Morris acceder a contactos clave con particulares vinculados al ámbito político y

[91] Malvestitti, Marisa (2010): "Lingüística misionera en Pampa y Patagonia (1860-1930)", *En Revista argentina de historiografía lingüística*, Universidad Nacional de Río Negro, Año II, Numero 1, Rio Negro, Ps. 55-73.

económico, entre los que se cuentan la Banca inglesa, sectores liberales laicistas y el Estado como actor importante presente en las decisiones que se tomarían en el transcurso de las décadas, todos ellos actuando como sostén del proyecto con variantes según las épocas.[92]

Aquí encontramos similitudes con las organizaciones que describe Bastian para el caso mexicano que proponían realizar aportes al desarrollo de un *protestantismo de civilización* apoyando la creación de escuelas, orfanatos y hospitales. Generalmente las iniciativas eran acompañadas por una infraestructura propiamente religiosa, así como medios de prensa para la difusión de sus ideas. El agente portador del proyecto de evangelización solía ser un agente extranjero formado en un área específica (médico, maestro, enfermero, pastor, colportor, entre otros). A través de las instituciones que estas sociedades sostenían con recursos, se promovían la difusión de la Biblia, el mejoramiento de la situación moral y material del pueblo y la provisión de conocimientos útiles a través de la educación. Las acciones que desarrollaban contenían un discurso anticatólico y antipapista, acusando a esta expresión religiosa de oponerse al progreso y a la democratización de las sociedades, así como de obstaculizar la educación del pueblo (Bastian, 1990).

Tal como hemos podido desarrollar hasta aquí, el impulso de la tarea misionera venía fomentado por el desarrollo comercial de Inglaterra y Estados Unidos que se hace presente a través la Iglesia Metodista Episcopal y, por otra parte, fue muy importante el desarrollo asociativo endógeno de la red de asociaciones liberales radicales. En consecuencia nos enfrentamos con la necesidad de indagar el pensamiento puritano. Esta línea de pensamiento religioso arribó a los Estados Unidos con las corrientes inmigratorias deseosas de crear un "nuevo cielo" y una "nueva tierra". Su ideario incluía también el ideal democrático, la fundación de la república y sus consecuentes aspiraciones igualitarias en relación a los derechos de los ciudadanos. Consideramos que esta aproximación nos permite comprender las diferencias entre las formas de implementación de las políticas de sociedades misioneras surgidas, algunas de ellas, de la lenta y progresiva maduración del pensamiento puritano.

[92] Sobre estas relaciones profundizaremos en la Segunda Parte de este trabajo de investigación.

1.2 El pensamiento puritano

En línea con los análisis que estamos realizando, nos detendremos en el puritanismo como expresión disidente dentro del protestantismo que permeó las prácticas de algunas de las llamadas iglesias de trasplante; bautistas, presbiterianos, congregacionalistas, metodistas, entre otros, y sus sociedades misioneras.

El puritanismo tiene sus orígenes históricos en Inglaterra entre los siglos XVI y XVII[93] e intentó profundizar el movimiento de reforma doctrinal llevado a cabo por el reinado de Isabel I, quien había definido las bases doctrinales de los 39 artículos, mencionados en el apartado anterior, pero que conservó, en materia de organización eclesiástica, gran parte de los ritos, del ceremonial y la mayoría de las costumbres católicas. Los puritanos insatisfechos con esta *vía media* entre Roma y Ginebra que dejaba subsistir demasiados elementos papistas, promovieron una religión *purísima* centrada en el compromiso religioso personal oponiéndose a todos los fastos eclesiásticos (Baubérot y Willame, 1996).

> *"La apelación a la tradición, la autoridad de la iglesia y la razón oscurecía la única base legítima tanto de la iglesia como de la sociedad. Los puritanos creían en la sola suficiencia de la Biblia. Solo la Biblia podía ser tomada como guía para la fe y la vida."* [94]

Por esta oposición a la religión de Estado los puritanos fueron perseguidos, aunque lograron influir en espacios académicos, como la Universidad de Cambridge, de donde surgieron pastores preparados que difundieron esta nueva mirada. Sin embargo en el interior del movimiento puritano se perfilaron dos tendencias, *Congregacionalistas y Separatistas,* que diferían en cuanto a la forma que debía asumir la reforma de la iglesia, si debía producirse desde adentro del mismo anglicanismo o por medio de una separación. Los primeros rechazaban cualquier relación con el Estado y cualquier organización eclesiástica, revalorizando las pequeñas comunidades independientes no sujetas

[93] Gonzalez, Justo (1994), *op cit*, Ps. 281-293.
[94] Dillenberger - Welch (1954): *op cit*. P. 99.

a estructura alguna; mientras que los segundos abogaban por una iglesia reformada diferente separada del anglicanismo.[95]

Numerosos adeptos a esta tendencia emigraron a América entre 1620 y 1640 para intentar realizar su ideal. Estos puritanos se concebían como el pueblo elegido por Dios y veían a América como la "nueva Jerusalén", lo que los llevó a instaurar una vida social y política profundamente influenciada por su religiosidad. Este radicalismo puritano mostró signos de intolerancia con respecto a otras disidencias.

La experiencia que desarrollaron los puritanos en Nueva Inglaterra no estuvo exenta de conflictos entre las diferentes ramas: puritanos congregacionalistas, bautistas y cuáqueros. A diferencia de Europa, en América surgió una tradición en la que las diversas iglesias eran enteramente autónomas y estaban libres de la restricción o sostén gubernamental, por lo que no había conflicto entre iglesia y Estado. No obstante las iglesias influían notablemente en la sociedad. En contraposición, en Europa se seguía manteniendo la idea de una iglesia de Estado.

Christopher Hill se refiere al carácter religioso y mítico de le revolución inglesa de la segunda mitad del siglo XVII. Adjudica al puritanismo el haber trastocado el orden establecido e impulsado nuevas formas de participación política mediante prácticas comunitarias de creciente autonomía que trastocaban el orden social jerarquizado de la monarquía.

> *"Muchos anabaptistas se negaban a prestar juramento, puesto que no estaban de acuerdo que una ceremonia religiosa se utilizara con fines judiciales seculares; otros repudiaban la guerra y el servicio militar. Un número aún mayor de anabaptistas fueron acusados de llevar el igualitarismo hasta el extremo de negar el derecho a la propiedad privada. El nombre de anabaptista llegó a ser utilizado en general en un*

[95] Ver el pensamiento de John Milton. Nieves Saldaña Díaz: El poeta de la revolución puritana: Teoría política de John Milton. Recuperado en:
www.historiaconstitucional.com/index.php/historiaconstitucional/.../108

sentido peyorativo para describir a aquéllos de quienes se sospechaba que se oponían al orden social y político establecido."[96]

Para Hill el puritanismo, que estaba presente muchos años antes de la revolución, fue proporcionando un cuerpo de ideas que trastocó valores y prácticas sociales; y generó nuevos universos conceptuales. Esta disidencia que planteaba la separación de la iglesia y el Estado formaba comunidades y congregaciones populares, libres de la iglesia tradicional, en las que se discutía teología y política a la luz de la Biblia, y sembró una semilla que subvertiría el conjunto de las instituciones sociales.

Para Max Weber, el puritanismo sería clave en el desarrollo del capitalismo al encontrar afinidad entre el ascetismo intramundano de los puritanos y el espíritu del capitalismo que analizaremos oportunamente en relación al caso estudiado. No obstante, es sobre el metodismo, otro movimiento disidente surgido en el seno del anglicanismo después del puritanismo, donde se ha centrado la mirada de los historiadores en relación al desarrollo capitalista. Consideramos oportuno realizar una aproximación al metodismo, porque creemos identificar puntos de encuentro entre sus prácticas y concepciones fundantes y las desarrolladas por el proyecto educativo de Morris.

1.3 El movimiento Metodista[97] en Inglaterra

En el contexto de los inicios del S. XVIII, la iglesia Anglicana del Reino Unido sería sacudida por un movimiento disidente originado por un ministro de sus filas, John Wesley (1738-1791) quien produjo un cambio en la vivencia religiosa como reacción al excesivo racionalismo que predominaba por estas épocas en su interior. El contenido de la nueva fe descubierta por Wesley, o "religión del corazón", era resultado de "*la experiencia íntima de la presencia dinamizadora*

[96] Hill Christopher, (1993): *El mundo trastornado. El ideario popular extremista en la revolución inglesa del siglo XVII*. Siglo XXI, España, p. 15. Citado en: *El pueblo elegido. Mitos, memoria e historia* de Javier Torres Parés.

[97] "Metodista" era un mote, carente de significado teológico, adjudicado al grupo dirigido por John Wesley que les endilgaron sus compañeros de estudios en la Universidad de Oxford por sus conductas ajustadas al método de estudio y a la observancia de prácticas religiosas. Sin embargo ese término se usaba anteriormente con grupos pietistas en Alemania. Gattinoni, Carlos (1997): *Principios del movimiento metodista (históricos y doctrinales)*, Iglesia Metodista Argentina, Buenos Aires.

de Cristo" que conducía a la "*perfección humana"*. Hombres transformados por el poder de Dios podían transformar el mundo, para lo cual era necesario desarrollar una ética capaz de afectar toda la vida al servicio a Dios, como lo sostenía el puritanismo. El cristiano debía dar testimonio de la regeneración personal mediante obras de santificación y dirigir la vida de una manera metódica, rasgo que caracterizó la espiritualidad y al organización de las Iglesias metodistas.

Wesley había recibido influencias del *pietismo,* aunque era crítico por su excesivo misticismo y la práctica de una fe que no parecía basarse suficientemente en Jesucristo. Por otra parte, la piedad practicada habría de traducirse automáticamente en frutos en la vida personal y social y la fe debía expresarse en una forma y acción definidas. Junto con su hermano Charles y Whitefield iniciaron la evangelización fuera de las parroquias, en las calles, los hogares, las fábricas, a lo que se opuso fuertemente la iglesia anglicana (Gattinoni Carlos, 1997).

Dillenberguer sostiene:

> *"Ni Wesley ni los pietistas atacaban el status quo. Económica y políticamente eran conservadores. Pero el sentido que Wesley tenía de la necesidad de disciplina y dirección tuvo consecuencias sociales tremendas. Su aforismo "gana todo lo que puedas, ahorra todo lo que puedas, da todo lo que puedas", fue formulado como parte de su fe para expresar los necesario componentes de actividad, honradez, frugalidad y caridad de la vida cristiana (…) .La perfección no significaba otra cosa que la devoción plena a Cristo, expresada en todos los actos".*[98]

Por otra parte, una serie de estudios historiográficos que difieren en sus enfoques interpretativos, coinciden en reconocer el impacto relevante de este movimiento en las grandes trasformaciones sociales de la sociedad inglesa y estadounidense de los siglos XVIII y XIX. En esta línea Eric Hobsbawm plantea:

> *"…las nuevas sectas y tendencias eran inicialmente apolíticas (como la de los wesleyanos) o incluso marcadamente conservadoras, pues se apartaban del maligno mundo exterior para la salvación personal o para la vida de los grupos limitados, lo que con frecuencia significaba que rechazaban la*

[98] Dillenberger - Welch (1954): *op cit,* P. 127.

posibilidad de cualquier alteración colectiva de sus condiciones seculares. Sus energías "políticas" solían expresarse en campañas morales y religiosas como las que multiplicaron las misiones extranjeras, el antiesclavismo, y la morigeración de las costumbres (…). El nuevo tipo de sectarismo metodista era antirrevolucionario, y por ello ha llegado a atribuirse, -erróneamente- la inmunidad de Inglaterra a la revolución en nuestro periodo, a la creciente influencia de dicha secta".[99]

Para Hobsbawm los sectores políticamente activos y radicales durante el periodo de las revoluciones americana y francesa pertenecían a

" las antiguas comunidades puritanas, más rígidas y más tranquilas, supervivientes del siglo XVII, estancadas o incluso en evolución hacia un deísmo intelectualista bajo la influencia del racionalismo del siglo XVIII: presbiterianos, congregacionalistas, unitarios, cuáqueros".[100]

El mencionado autor no acordaba con lecturas que reducían el significado del metodismo a una fuerza conservadora. Aunque reconocía que era una característica dominante, no lo hacía en un sentido totalizante y observaba que contenía elementos de protesta social (Gilbert A. 1979).

Desde una lectura más radicalizada, Thompson (1989) hace referencia a la ruptura del metodismo con las tradiciones democráticas e intelectuales de la vieja disidencia y la adopción de los preceptos de sumisión a la autoridad lo que lo identificaba más con rasgos del luteranismo y menos con el calvinismo, como supuso Weber. Según el autor, los metodistas "debilitaron a los pobres desde su interior, añadiéndoles el componente activo de la sumisión; y alentaron dentro de la iglesia metodista aquellos aspectos más adecuados para componer los elementos psíquicos de la disciplina laboral, de la cual estaban muy necesitados los fabricantes".[101] En esta línea afirmaba que el metodismo había sido "el desierto paisaje interior del utilitarismo en una época de transición hacia la disciplina laboral del capitalismo industrial".[102]

Elie Halévy, en su *Historia del Pueblo Inglés en el Siglo XVIII,* ha resaltado que

[99] Hobsbawm, Eric (1985): *Las Revoluciones Burguesas*, Guadarrama - Punto Omega, Barcelona, P. 405.
[100] *Idem*. P. 405.
[101] Thompson E. P. (1989): *La formación de la clase obrera en Inglaterra*. Crítica - Grijalbo, Barcelona, P. 393.
[102] Hobsbawm(1985): *op cit,* P. 405.

la influencia del movimiento wesleyano fue determinante a fin de evitar que Gran Bretaña fuera conducida por los mismos carriles de la revolución francesa. En este sentido, afirmaba que:

> *"Inglaterra fue preservada de la revolución en la que las contradicciones de su política y economía podrían de otra manera haberla conducido, por la influencia estabilizadora de la religión evangélica, particularmente el metodismo"*[103].

En esa misma línea el teólogo latinoamericano José Miguez Bonino sostiene que la influencia del metodismo a través de su doctrina y disciplina habría generado en las clases dirigentes del proletariado y la pequeña burguesía emergente *"una disposición al orden, contra la violencia y el gradualismo".*[104] Para el autor, la participación de los predicadores laicos entre la dirigencia sindical inglesa fue determinante.

> *"….parece justificado afirmar que, al nivel simbólico de la ideología (religiosa), la orientación ética y las formas de expresión, el despertar metodista parece haber jugado un papel significativo en las nuevas relaciones políticas y sociales que emergían en Gran Bretaña con la consolidación de un nuevo modo de producción. Históricamente, el metodismo parece haber servido para incorporar sectores significativos del proletariado británico que surgía a la ideología liberal burguesa que sostuvo la consolidación del sistema capitalista y reforzó su expansión imperialista".*[105]

Por otra parte reconoce que la religiosidad metodista contribuyó a la conformación de una "personalidad básica" que corresponde a las demandas del mundo moderno, se integró a la empresa del imperio británico y canalizó la expansión misionera.

Desde otra perspectiva, el enfoque de Bready W. (1939) explica los cambios y transformaciones de Inglaterra durante el siglo XVIII desde la relación entre el avivamiento evangélico y la reforma social. A su entender, "la verdadera fuente de los valores espirituales y morales que habían dado origen y sustento a las instituciones libres en todo el mundo de habla inglesa, al mismo tiempo que "*la*

[103] Halévy, Elie (1971) T*he Birth of Methodism in England,* University of Chicago Press, Chicago, P.1.
[104] Miguez Bonino, José (1983). "¿Fué el Metodismo un Movimiento Liberador?", en *La Tradición Protestante en la Teología Latinoamericana. Primer Intento: Lectura de la Tradición Metodista*. Jorge Duque, ed, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI), Costa Rica, P. 72.
[105] *Idem.*

divisoria de las aguas en la historia anglosajona", estuvo determinada por *"el muy despreciado y frecuentemente satirizado avivamiento evangélico"* [106]" El diagnóstico del cual partía se caracterizaba por:

> *"...la tortura de los animales por deporte, la embriaguez brutal del pueblo, el inhumano tráfico de africanos, la captura de compatriotas para su explotación y venta como esclavos, la mortalidad infantil en los asilos, la obsesión general por las apuestas, la crueldad del sistema carcelario y del código penal, el caos moral, la prostitución de los teatros, el creciente predominio de la ilegalidad, la superstición y el libertinaje, el soborno y la corrupción política, la arrogancia y la truculencia eclesiásticas, las superficiales presunciones del deísmo, y la falsedad y degradación imperantes en la Iglesia y el Estado. Estos hechos nos sugieren que el pueblo británico de esos tiempos tal vez estuviera tan profundamente degradado y corrompido como los demás pueblos de la cristiandad".* [107]

Desde otra línea, que intenta profundizar en el impacto social de este movimiento, se argumenta que el avivamiento evangélico que se había desencadenado en Inglaterra y se expandió por América. No solamente se había limitado a una renovación interna de la iglesia por la predicación del evangelio, la conversión de pecadores y un renovado impulso hacia las misiones, sino que también comprendió el desarrollo de una amplia actividad filantrópica que terminaría por afectar las sociedades en aspectos relevantes desde el punto de vista humanitario y en el terreno de la defensa de los derechos humanos.

> *"¿Cómo, pues, se originó ese movimiento hacia la humanización, esa pasión por la justicia social y esa sensibilidad a las injusticias humanas? Existe sólo una respuesta que se ajusta a la inconmovible verdad histórica. Se derivó de una nueva conciencia social. Y si bien, como se admite, esa conciencia social tuvo diversas causas, su principal fuente y sustento fue el avivamiento evangélico del cristianismo práctico y vital, un avivamiento que reveló los postulados centrales de la ética del Nuevo Testamento, hizo realidad la paternidad de Dios y la hermandad de los hombres, destacó la prioridad de la persona por encima de las posesiones y guió el corazón, el alma y la*

[106] Bready, Wesley (1939) *England: Before and After Wesley*, Hodder & Stoughton, pp. 11-14. Para un análisis de la acción social desarrollada por los evangélicos en Gran Bretaña, cfr. Heasman Kathleen (1962)*, Evangelicals in Action*, Geoffrey Bles.
[107] Bready (1939), *Ibíd,* Ps. 405.

mente hacia el establecimiento del Reino de Justicia en la tierra".[108]

Durante el transcurso del siglo XIX se abolió la esclavitud y el tráfico de esclavos; se concretaron medidas humanizadoras en torno del sistema carcelario y cierta reforma laboral mejoró las condiciones de trabajo en las minas y las fábricas. Por otra parte, la alfabetización y la educación popular permitieron el alcance de los sectores menos favorecidos, como así también la conformación de los sindicatos obreros.[109]

Uno de los problemas considerados es la participación de los adherentes a este movimiento en las luchas antiesclavistas. Los continuadores del avivamiento prosiguieron con el doble énfasis tanto en la labor evangelística como en la acción social. Ligados a William Wilberforce, *"la Secta Clapham"*[110], en el Parlamento inglés tuvieron una destacada actuación al abocarse a atender esta problemática. A tal efecto, en 1791, J. Wesley le escribía a W. Wilberforce animándolo en la *"empresa gloriosa"* para la cual Dios lo había levantado[111]. Por el accionar perseverante de la *"Secta de Clapham", en 1787* se logró la liberación del primer asentamiento de esclavos en Sierra Leona; en 1807 se alcanzó la abolición del tráfico de esclavos; en 1820, el registro de esclavos en las colonias, lo que impidió el tráfico; y finalmente, en 1833, la emancipación de la esclavitud. Si bien la mayoría de "los santos" pertenecían a las clases aristocráticas y eso mismo hacía que su percepción de la realidad

[108] *Ibíd.*, P. 11.

[109] Léonard, Emile (1967): *Historia General del Protestantismo,* T. III, Península, Barcelona, p. 118. Allí el autor afirma: "En lo referido al terreno social, el alcoholismo, perseguido mediante medidas oficiales, disminuyó, así como también la pasión por los deportes brutales y los juegos crueles, por ejemplo las riñas de gallos. Una filantropía multiforme se enfrentaba con los males particularmente escandalosos. John Howarad (1724-1790) se había dedicado a mejorar el sistema penitenciario en toda Europa; murió en Crimea, de la fiebre de las cárceles; se trataba de un cuáquero, pero que atribuía su vocación a un sermón de Wesley. La ignorancia y la miseria de los niños abandonados, provocan la creación de escuelas, dominicales y semanales, dedicadas a la vez a la instrucción religiosa y a la enseñanza elemental. El amplio movimiento que se ocupó de ello, se relaciona con las iniciativas de Robert Raikes, de Gloucester (1735-1811), y de la metodista Ana Ball. Wesley se había dedicado siempre a promover escuelas, especialmente en ciudades industriales; en Bolton, en 1787, 80 maestros enseñaban a 810 niños."

[110] Entre los principales dirigentes se destacaron: Granville Sharp, James Stephen, Charles Grant, Thomas Babington, Henry Thornton, John Shore, Zachary Macaulay, y Thomas Clakson.

[111] Outler, Albert (1964), *John Wesley*, ed. Oxford University Press, Nueva York. En su carta a W. Wilberforce, John Wesley lo animaba a persistir en su lucha antiesclavista cuando afirmaba: *"Siga, en el nombre de Dios y en el poder de su fuerza, hasta que la esclavitud americana (lo peor que jamás ha visto el sol) desaparezca".*

socio-política estuviera limitada por dicha extracción social, esto no les impidió atender otros temas además de la problemática esclavista. Ejercieron, por ejemplo, una extensa filantropía; participaron en las reformas penales y parlamentarias; se ocuparon de la extensión de la educación popular (crearon el periódico *Christian Observer*); favorecieron una legislación laboral más flexible; realizaron campañas contrarias a los duelos, las apuestas, el alcoholismo, la prostitución y los deportes que exponían a los animales; promovieron el cumplimiento de los deberes de Inglaterra hacia las colonias y crearon también sociedades bíblicas y misioneras.

Otros, como miembros del Parlamento Inglés,[112] se ocuparon sucesivamente de la condición de los enfermos mentales, de los niños empleados en las fábricas y los molinos, de los deshollinadores, de las mujeres y los niños de las minas y de los barrios populares, entre los que, solamente en Londres, había más de treinta mil que carecían de hogar y más de un millón que carecían de servicios educativos. En este sentido se reconoce que la mayoría de los grandes movimientos filantrópicos del siglo han surgido entre los evangélicos (Battiscombe, G, 1974).

Esta fuerte ligazón entre evangelización y compromiso social presente en los avivamientos evangélicos de Gran Bretaña, también estuvo presente en los Estados Unidos en el siglo XIX. Durante el S*egundo gran avivamiento*, su promotor, Charles G. Finney, afirmaba que del evangelio: *"se desprende un poderoso impulso hacia la reforma social"* y que el abandono de la iglesia de la acción social reformista contristaba al Espíritu Santo y era un obstáculo al avivamiento.

> *"La gran empresa de la Iglesia es la reforma del mundo... Originalmente la Iglesia de Cristo se organizó para ser un cuerpo de reformadores. La profesión de fe cristiana en sí misma implica una profesión o virtualmente un voto a hacer todo lo que se puede hacer a favor de la reforma global del mundo".*[113]

[112] Anthony Cooper en 1826 fue elegido miembro del Parlamento Inglés. Primero en las Cámara de los Comunes y luego en la Cámara de los Lores como conde de Shaftesbury,

[113] Citado en Moberg, David (1973), "The Great Reversal", en *Evangelism versus Social Concern,* Scripture Union, P. 184.

A través de su labor, Ch. Finney logró conformar fuerzas de oposición a la esclavitud que provenían mayormente de entre quienes se habían convertido en las campañas evangelísticas.[114]

En el siglo XIX, además del segundo avivamiento, se rescata dentro de la historiografía protestante el enorme impulso desarrollado en el campo evangélico hacia las misiones. Sin embargo parece que, además de desarrollar actividades proselitistas mediante la predicación, también evidenciaron con diferentes grados de compromiso según los contextos donde se insertaron, la ayuda asistencial, la actividad social para el desarrollo de mejores condiciones de vida, sanitaria, educativa, económica y política (Beaver Pierce, 1974; Smith Timothy, 1980).

Por otra parte:

> *"los misioneros fueron los que permanentemente defendían a los pueblos nativos de la explotación y la injusticia de los gobiernos y de las compañías comerciales... Desempeñaron un papel importante en la abolición del trabajo forzado en el Congo. Se opusieron a la captura de los nativos en las islas del sur del Pacífico. Lucharon fervientemente por los derechos humanos en China, combatiendo el consumo de opio y las costumbres de vendar los pies y de abandonar a las niñas recién nacidas. Libraron batalla contra el infanticidio, la muerte en la hoguera para las viudas y la prostitución de los templos en la India y, por sobre todo, quebraron la esclavitud económica y social de los miembros de castas inferiores y de los intocables en el sistema de castas"*.[115]

Este breve rastreo histórico sobre algunos dirigentes y movimientos de los evangélicos durante el siglo XVIII y XIX en Gran Bretaña y los Estados Unidos, como así también de los movimientos misioneros que comenzaron a desarrollarse a partir de los "despertares", nos muestra que las renovaciones internas de los creyentes y de las iglesias desembocaron en un compromiso mayor por el reformismo social. Sería recién durante los primeros tres decenios de siglo XX cuando comenzaría a efectuarse lo que el historiador Timothy

[114] Quien más se destacó, fue Theodore Weld dedicando su vida a la lucha contra la esclavitud. Dayton, Donald (1976), *Discovering an Evangelical Heritage*, Harper & Row.
[115] Beaver, Pierce (1978): *Christian Mission and Social Justice,* S. Escobar - J. Driver ed, Herald, P.7-8.

Smith ha dado en llamar *"El abandono de la conciencia social".* [116]

1.4 El metodismo en Argentina

Vemos así que la gran mayoría de los misioneros protestantes que vinieron al Río de la Plata desde Inglaterra o Estados Unidos a partir de 1840, participaban de un marco teológico común en el que se destacaban los énfasis pietistas, tanto del despertar wesleyano en Gran Bretaña, como del primer *"Gran Avivamiento"* liderado por J. Edwards y G. Whitefield en Norteamérica.[117]

Sin embargo, como lo ha señalado J. Míguez Bonino, este marco teológico básico experimentó considerables modificaciones a partir de 1850 con la irrupción del *"Segundo Gran Avivamiento".*[118] Entre las más significativas en el plano teológico señala la aceptación de *cierto libre albedrío*, la apertura a un *crecimiento en la santidad*, la continuidad del carácter individualista al que se le incorpora un *alto grado de subjetividad* y la alianza estrecha entre *despertar religioso y reforma social*, por lo cual los misioneros ligaban la predicación del

[116] *Idem.,* P. 8

[117] El *primer avivamiento* o *"Gran Despertar"* fue una revitalización de la piedad religiosa que se extendió a través de las colonias británicas americanas entre los años 1720 y 1744, siendo las décadas de 1730 y 1740 las de mayor desarrollo. El avivamiento tuvo lugar principalmente entre los calvinistas alineados entre los reformados holandeses, congregacionalistas, presbiterianos, bautistas y entre algunos anglicanos. Los primeros movimientos renovadores se dieron en Raritan, New Jersey entre 1720 y 1726 en las iglesias holandesas reformadas de tradición calvinista bajo el ministerio de Theodore Frelinghuysen (1691-1747). En Nueva Inglaterra, el puritanismo había perdido su vitalidad y en ese marco, en Northampton, Massachussets entre 1734 y 1736, surge Jonathan Edwards (1703-1758), uno de los más destacados intelectuales del despertar. Entre los años 1720 y 1730 William Tennent y su hijo Gilbert llevaron el avivamiento a las iglesias presbiterianas de Pennsylvania y New Jersey. En 1737 George Whitefield (1714-1770) desarrolló su primera gira en Georgia y en 1739 comenzó sus giras evangelísticas por New England. El avivamiento tuvo su punto cúlmine entre 1740-1742. Pastores como Samuel Davies, Devereaux Jarratt, Gilbert Tennent y G. Whitefield eran predicadores apasionados que prescindían de notas manuscritas y sermones eruditos para hablar de corazón a corazón al pueblo humilde.

[118] El *segundo gran avivamiento* (1790-1840), fue el movimiento que se extendió en sucesivas oleadas de renovaciones religiosas en las principales denominaciones protestantes. Los *revival* no tenían ninguna intención de crear rupturas o establecer nuevas denominaciones protestantes, su finalidad prioritaria era generar movimientos de renovación religiosa en las iglesias protestantes ya establecidas (en especial presbiterianos, episcopales y congregacionalistas). La predicación *revivalista* no tenía aristas que la identificaran con un discurso socialmente radical, sin embargo al bregar por la templanza y la moralidad, propiciar cierta democratización de la religión, favorecer la participación de la mujer, oponerse a la esclavitud, estimular las iniciativas filantrópicas en el terreno educativo y social, algunos predicadores ligados al *revival* ayudaron a preparar el terreno para el desarrollo de valores intelectuales y así ejercieron una influencia notoria en la vida espiritual.

evangelio a la "*moralización de la sociedad, la abolición de la esclavitud y la del combate contra la pobreza"* [119].

Finalizada la guerra civil en 1865 y reunidas las condiciones de posibilidad indispensables, se expandieron más allá de los límites nacionales. El espíritu de entusiasmo que dominaba su mentalidad sacó provecho de la imagen que los países angloamericanos habían adquirido en el concierto de las naciones modernas. En las nacientes sociedades industriales y urbanas, se levantaba un movimiento de reforma que exaltaba los derechos naturales en favor de la lucha anti-esclavista y la abolición de la pena capital; el desarrollo de la educación pública; los movimientos de temperancia conquistaban cada vez mayores consensos; el reformismo obrero acotaba el poder de las corporaciones y los derechos de la mujer eran reivindicados por corrientes emancipadoras (Amestoy R, 2001).

En los Estados Unidos, el movimiento reformista en el campo de las relaciones sociales afianzaba los ideales democráticos. La "fe" democrática surgida a mediados del siglo XIX, implicaba una confianza inexorable en la supremacía eterna y universal de las instituciones republicanas y democráticas, como así también de su idoneidad en todos los tiempos y en todos los lugares.

Por otra parte el movimiento reformista y democrático reactualizaba la idea de progreso que se sustanciaba en los avances de la ciencia y la tecnología. Hacia 1840 extendió inclusive su influencia al campo teológico y a las mentalidades misioneras.

Influidos por un marco teológico común, animados por los avivamientos evangelísticos y fortalecidos por los notables resultados alcanzados en el oeste, el movimiento misionero dirigió su actividad hacia los países dominados por el "papismo" y la "idolatría". Tenían una visión política y social y se colocaban al lado de las fuerzas democráticas y liberales ya que ellos mismos se auto comprendían como agentes de una reforma religiosa, intelectual y moral,

[119] Míguez Bonino José (1995): *Rostros del Protestantismo Latinoamericano*, Nueva Creación y W.B. Eerdmans Publishing Comapny, Buenos Aires-Grand Rapids, pp. 36-37.

concebida como fundamento necesario de la modernidad democrática esperada.[120]

En 1836 con J. Dempster se funda en Argentina la Iglesia Metodista Episcopal. La obra sufrió interrupciones y el gobierno de J. M. de Rosas exigió que los cultos no se practicaran en castellano. Recién en 1867 se realizó el primer culto en castellano en la Iglesia Metodista a cargo de Juan Federico Thomson.

Estudios realizados sobre los orígenes del metodismo en Argentina[121] sostienen que los misioneros ingleses y norteamericanos que ingresaron hacia la segunda mitad del siglo XIX compartían un marco teológico común que tenía entre sus concepciones una estrecha relación entre el despertar religioso y la reforma social. Este ideario no estaba exento de la influencia del movimiento reformista norteamericano que impulsaba cambios en relación a hábitos en la indumentaria y dietas favorables al cuidado de la salud; la abolición de la pena de muerte y la esclavitud; la erradicación de la intemperancia, la prostitución y las luchas fratricidas; el cuidado benévolo de los reos criminales y personas con capacidades diferentes; y la defensa de los derechos del niño y la mujer. El pensamiento ilustrado, el romanticismo, el utilitarismo, los derechos naturales y una ética cristiana de trasfondo puritano y pietista constituían las fuentes que nutrían esta corriente. El hombre era perfectible y el progreso de las sociedades tenía como pilares fundamentales la expansión de la educación y el aporte de la ciencia a través del desarrollo de la investigación en el marco de las instituciones republicanas y democráticas.

Hacia 1870, en el contexto de coyunturas políticas más favorables, se producía un proceso expansivo de estas iglesias dejando atrás una etapa de encierro en sí mismas y escasa inserción social. Por otra parte, las transformaciones económicas del periodo y la nueva estructura social que se iba conformando influyeron fuertemente en las características que definirían la difusión del

[120] Mondragón Carlos (2005): *Leudar la masa. El pensamiento social de los protestantes en América latina: 1920-1950*. Ediciones Kairos, Fraternidad Teológica Latinoamericana, Colección FTL, Nº 22-23, Buenos Aires.
[121] Amestoy Rubén (2004): Los orígenes del Metodismo en el Río de la Plata, en *Revista Evangélica de Historia*, Volumen II, Buenos Aires.

metodismo en la ciudad de Buenos Aires.[122.] Este proceso tuvo lugar a partir del surgimiento de líderes que manejaban el idioma nacional, lo que favoreció el contacto con nuevos sectores sociales e impactó en la estructura de dicha denominación. La educación fue considerada una palanca de cambio en la extensión de la iglesia mediante la creación de escuelas diarias y dominicales que comenzaron a surgir de experiencias educativas barriales, entre obreros e inmigrantes. Las mismas conformaban las bases para el establecimiento de nuevas congregaciones en los barrios periféricos de la ciudad de Buenos Aires

El movimiento misionero en América Latina recuperaba la experiencia desarrollada en los EEUU que habría de moldear su visión, dinámicas e instituciones, métodos y énfasis teológicos. El avance de la evangelización fue acompañado por los ideales humanitarios de la Ilustración y de un pietismo que pretendía una "santidad social", esto es el desarrollo de “cruzadas” contra la intemperancia, la pena capital, los duelos, la guerra, la esclavitud, la defensa de los derechos de los niños y las mujeres.

Otros instrumentos para la promoción de la piedad y las costumbres cristianas fueron las sociedades fundadas para evitar la violación del *sabbat* (descanso dominical), las carreras de caballos y las riñas de gallos. Las escuelas dominicales, que habían sido establecidas en Inglaterra para proveer una instrucción elemental y luego fueron introducidas en Estados Unidos, pronto se convirtieron en el medio aceptado para la difusión de la fe y los valores cristianos entre la niñez.

El protestantismo latinoamericano, surgido de la cultura política del liberalismo al que fortaleció, representó la esperanza de propagar, en el conjunto de la sociedad, los ensayos realizados en los templos y en las escuelas de otras latitudes donde se creaba un pueblo de ciudadanos, sujetos sociales aptos para actuar en el seno de la democracia liberal y como contra-modelo al corporativismo. Para lograrlo se involucraron con la masonería, la prensa racionalista, las ligas liberales y los círculos universitarios que coincidían en ver la “cuestión religiosa” como un problema político de importancia en la

[122] Alba, Miguel (1992*): Difusión del Protestantismo en la ciudad de Buenos Aires, 1870-1910. El caso metodista I*, en *Religión y Sociedad en Sudamérica*, 1:1, Buenos Aires, pp. 5-28.

construcción de la nación, incompatible con los ideales democráticos pero que podría revertirse mediante el desarrollo de un espíritu asociativo en sustitución del espíritu de cuerpo del antiguo régimen, y mediante reformas civiles que acotaran el poder del catolicismo

1.5 El protestantismo liberal en Argentina

Cuando hablamos del protestantismo liberal hacemos referencia a la conceptualización que Dillenberger y Welch realizan para el estudio del protestantismo liberal en EEUU y los países europeos. Este protestantismo se caracterizaba en líneas generales por:

a) Propiciar la apertura a las corrientes de ilustración que prevalecieron en el siglo XIX, el respeto por la ciencia y el método científico de investigación, lo que derivó en que la teología liberal los aplicara en la crítica bíblica y la historia de la religión.

b) Tener una mentalidad amplia hacia los nuevos modos de pensamiento, como defensores de la tolerancia dentro de la comunidad cristiana, restaron importancia a las diferencias denominacionales, desplazando la discusión hacia una comprensión más profunda del Evangelio

c) Establecer una separación entre “conocimiento religioso” y “afecto religioso” según la cual la fe era esencialmente independiente de todo juicio teórico y se circunscribía al plano experiencial de relación con la persona de Cristo y la lectura de la Biblia como fuente de toda verdad.

d) Enfatizar el *“*principio de continuidad” (preocupación por la similitud y la semejanza, más que por la diferencia y la oposición). Aceptaba la continuidad del hombre con el resto del mundo natural. Acentuaba los rasgos comunes del cristianismo con las religiones no cristianas, enfatizando más la inmanencia que la trascendencia de Dios; así como la similitud y aún la unidad de todos los medios para alcanzar la verdad: la investigación científica, la percepción artística, la sabiduría acumulada de la experiencia, la intuición religiosa, la

revelación; todos los cuales no serían sino diversos aspectos de la búsqueda de conocimiento y entendimiento.

e) Mantener la confianza en el hombre y su futuro. En este punto se puede observar la fuerte influencia de la posición predominante en el siglo XIX. El optimismo; el progreso económico producto de la industrialización y el crecimiento del comercio; la marcha hacia sociedades más democráticas; el uso del concepto de evolución para explicar el curso de la historia; la confianza en el método científico; la perfectibilidad del hombre y la convicción de que podía lograrse la concreción de una sociedad verdaderamente cristiana; son rasgos distintivos del movimiento liberal protestante.

f) Cultivar *el idealismo social fund*ado en la apreciación de la naturaleza social de la vida cristiana, del carácter absolutamente ético del evangelio y la importancia del Reino de Dios en las enseñanzas de Jesús, "*Nueva sensibilidad hacia las necesidades e injusticias de la sociedad industrial",* lo que produjo un *"sentido de responsabilidad por la rectificación de las injusticias sociales y por poner a la propia estructura social en armonía con el ideal del reino de Dios en la tierra."* (Dillenberger - Welch :1954 P. 198-203).

Tal como veremos en el desarrollo de nuestra investigación esta línea de pensamiento influenciaría fuertemente al protestantismo que se sumaba al proceso republicano. Aparecería resignificada en un contexto en el que este movimiento dialogó y debatió con otros cuerpos de ideas y en coyunturas históricas específicas.

La inserción del protestantismo se produjo en el contexto de las transformaciones relativas a la secularización, conflictivo proceso de cambio *"que afecta todos los ámbitos de la vida colectiva, de la economía a la ciencia y de la política al arte, y que influye sobre la formulación de políticas de Estado que lo acompañan y tal vez apuntalan, políticas que a veces pueden considerarse sus consecuencias más que sus causas."*[123]

[123] Di Stefano Roberto (2011): "El pacto laico argentino (1880-1920)", en *PolHis.* Año 4. Número 8. Segundo semestre, P. 81.

En este complejo y multifacético proceso, cabe pensar que la aparición de las primeras congregaciones protestantes no respondió a una estrategia conspirativa e imperialista, diseñada en algún lugar distante de la sociedad rioplatense, sino a las demandas de agrupaciones liberales, racionalistas, masónicas y universitarias que buscaban fortalecer su frente interno; como así también al respaldo en el ámbito nacional de sectores sociales inmigrantes, inversores de la banca y el comercio, y elementos nacionales que, además de incluir a algunos sacerdotes disidentes, estaban dispuestos a cooperar con el establecimiento de la misión.

> *"A su llegada, los misioneros entraron en un terreno ya abonado de clima disidente preparado por las minorías liberales y de este modo las sociedades protestantes no surgieron como agrupaciones escindidas, sino más bien como parte de un movimiento asociativo más amplio que venía conformándose desde tiempo atrás en la sociedad rioplatense. El acceso de las sociedades protestantes al frente liberal fue posible porque sus dirigentes fueron identificados como portadores de las banderas secularizadoras y modernas de tolerancia religiosa, libertad de culto y de conciencia, registro civil, educación laica, matrimonio civil y separación de Iglesia y Estado. Estas definiciones colocaron al protestantismo en la categoría de virtual aliado de la "causa" política liberal y en oposición directa con el proyecto católico, por el cual la iglesia buscaba reinstalar el "Reinado Social de Cristo".*[124]

Al asumir este programa, el protestantismo se alinearía con el liberalismo reformista en dos campos: en el campo religioso, contra el catolicismo integral; y en el campo político, dependiendo de las coyunturas, contra el liberalismo conservador en el proceso de laicización,[125] lo que le imprime al protestantismo liberal "rasgos combativos" en el plano ideológico, característica compartida con las diversas manifestaciones anticlericales.

El vínculo orgánico de las sociedades protestantes con el frente liberal se realizó en relación a la construcción de una sociedad republicana, democrática y moderna, cuyo paradigma se hallaba reflejado en las sociedades angloamericanas y del cual el catolicismo era el principal opositor. Sin

[124] Mallimaci Fortunato (2000): "Catolicismo y liberalismo: Las etapas del enfrentamiento por la definición de la modernidad religiosa en América latina", en *Sociedad y Religión*, Nº 20-21, Buenos Aires, pp. 34 -35.

[125] Blancarte, Roberto Laicidad y laicismo en América Latina Estudios Sociológicos, Vol. XXVI Núm. 1, enero-abril, 2008, pp. 139-164 El Colegio de México Distrito Federal, México

embargo, cabe aclarar que si bien todos los componentes de la "causa liberal" coincidían en las definiciones programáticas, el protestantismo expresaría un claro disenso en el modo de fundamentar esa república.

El modelo era la sociedad norteamericana; la aspiración común fuertemente expresada en el ideario sarmientino era entrar a la sociedad moderna y el camino elegido era la difusión de la educación popular. Sin embargo, para el protestantismo dicha educación y modernidad debían basarse en los principios del evangelio. En este sentido, no debemos comprender el frentismo liberal anticatólico como una simple alineación del protestantismo a las fuerzas del nuevo orden.[126] Por el contrario, si bien el anticlericalismo constituyó un fuerte punto de coincidencia, ésta de ningún modo significó una alianza incondicional entre el protestantismo y el liberalismo racionalista, quienes mantuvieron su propia discusión ideológica.

Para los protestantes, en el periodo 1870-1900, si bien coincidía con la caracterización que el racionalismo hacía del problema religioso, difería con la solución deísta o positivista.[127] La cuestión religiosa era primordial para hallar soluciones políticas, sin embargo no alcanzaba con difundir el evangelio de la religión natural y era preciso adherir al verdadero Evangelio de la religión revelada. [128] Ellos entendían que no podía haber armonía ni progreso sin una doctrina moral y principios absolutos de raíz cristiana que sirvieran de parámetro para los individuos. Esto los acercó tanto al racionalismo espiritualista como a los seguidores del krausismo, para quienes la religión era indispensable en la evolución de la experiencia moral.

Sin embargo, esta postura de ningún modo significó un rechazo del ejercicio metódico de las ciencias, ya que los intelectuales protestantes buscaron fortalecer las asociaciones científicas y académicas, y en muchos casos se anticiparon en su promoción.[129] No obstante, se mostraron reticentes a hacer extensivo el método experimental al ámbito de la ética social global. Este

[126] Míguez Bonino (1995): *op. cit*., p. 14.
[127] Lynch John, (2012): *Dios en el nuevo mundo*, Crítica, Barcelona, pp. 245-248.
[128] Este punto lo desarrollaremos en profundidad en la Segunda Parte de esta investigación.
[129] Amestoy Norman Rubén (2010): "Protestantismo y pensamiento científico en el Río de la Plata" 1867-1901. El caso de las sociedades metodistas, en Roitenburd, Silvia – Abratte Juan Pablo, *Historia de la Educación en la Argentina, Del Discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos,* Editorial Brujas, Universidad Nacional de Córdoba – SECyT, Argentina.

comportamiento y la propia formación en la universidad positivista los condujo a aceptar el positivismo spenceriano como método de enseñanza entrado el siglo XX, pero no como filosofía. En su auto-comprensión, el protestantismo resultaba una religión racional, capaz de formar ciudadanos y valores consecuentes al orden liberal y democrático anhelado[130].

En este sentido nos interesa indagar sobre las argumentaciones laicistas, los ejes problemáticos más recurrentes, sus soportes intelectuales y el carácter de los discursos que se construyeron en la dinámica histórica de estas décadas, las que nos aportan indicios sobre las particularidades del posicionamiento que asumieron los protestantes liberales en Argentina en el proceso de laicización.

1.6 La relación educación-religión y estado en el discurso fundante del protestantismo

Nos parece oportuno detenernos en la relación entre educación y religión que se estableció en el protestantismo desde la Reforma de Martín Lutero en el siglo XVI, en tanto sentó las bases del protestantismo liberal referidas a la relación entre Estado, educación y religión, las que se resignificarían siglos después en el contexto de la modernidad latinoamericana.

La educación se hallaba en la misma base de la reforma eclesiástica y social del movimiento de reforma que criticaba al sistema escolástico medieval de las escuelas monásticas y cardenalicias, cuya transformación debía asentarse sobre principios como la autonomía intelectual, religiosa y la libre investigación, la ruptura del molde aristotélico-tomista y el rechazo al dogmatismo y al autoritarismo de la ICR. En este sentido Lutero se acercaba al ideal humanista de la "educación integral"[131] (Monti E, 1984).

Las transformaciones propuestas por Lutero impactarían en diversas dimensiones, abarcando desde la producción del conocimiento, hasta la

[130] Bastian (1990 a), *op. cit.,* p. 148.
[131] Monti, Emilio (1984): "Lutero y la educación Popular", en *Lutero: Ayer y hoy*, La Aurora, Buenos Aires, pp. 159-173.

redefinición de la función política de la educación, su organización en un sistema más amplio y los modos de transmisión de la enseñanza.

A partir de 1520, Lutero reclamaría, mediante el imperativo de una educación popular, la creación de un sistema escolar generalizado y establecería una estrecha relación entre educación, religión y Estado. Esto lo llevó a escribir a funcionarios públicos y a pastores de parroquias para que estimularan la educación incluyendo a todos los sectores sociales. Para tal fin instó a todos los magistrados de todas las ciudades alemanas a construir y mantener escuelas cristianas[132].

> *"A esto muchachos capaces habría que hacerlos estudiar, en especial a los hijos de la gente pobre: pues para eso se han establecido las prebendas y tributos de todas la fundaciones y monasterios. Naturalmente, también los otros muchachos, aunque no fuesen tan capaces, deberían aprender por lo menos a entender, escribir y leer latín (…). Así como en un buen edificio no solo se necesita tener sillares, sino también piedra de relleno, así también es necesario tener sacristanes y otras personas que sirvan y ayuden al oficio de la predicación y de la palabra de Dios. Aun cuando un muchacho que ha estudiado latín aprenda después una artesanía y sea ciudadano, lo tenemos de reserva para el caso que se necesite de pastor o para otro servicio de la palabra. Este estudio no le perjudica para ganarse la vida; por el contrario puede dirigir mejor su casa".*[133]

La idea de universalización de la educación surgió como la estrategia que lograba concretar el ideal educativo de una "*pietas literata"* o una piedad ilustrada y sabia. *"Mientras lo sagrado en el universo católico se encuentra repartido en una multitud de objetos que se pueden ver y tocar; en el protestantismo lo sagrado tiene tendencia a concentrarse en un conjunto de textos que hay que leer."*[134] Contrario a las tendencias del movimiento humanista del momento, Lutero puso los valores religiosos en el centro de su sistema. Para él la escuela debía formar esencialmente en materia religiosa inspirada en la Reforma. Con el principio de la libertad de conciencia y del

[132] Escribe en 1524 "A los regidores de todas las ciudades de Alemania para que establezcan y mantengan escuelas cristianas" Lutero Martín (1977): La necesidad de crear y mantener escuelas cristianas. Exhortación a las autoridades municipales de Alemania, 1524. En *Obras de Martín Lutero,* Volumen 7, Methopress, Buenos Aires, p. 19.

[133] Lutero Martín (1977): "Sermón para que se mande a los hijos a la escuela". 1530. En *Obras de Martín Lutero*, Volumen 7, Methopress, Buenos Aires, p. 59.

[134] Bauberot – Willaime (1996), *op.cit.* p.70.

sacerdocio universal, todos los creyentes debían leer, conocer e interpretar la Biblia[135], lo que permitiría el sostenimiento de la nueva iglesia. Para ello tradujo la Biblia al alemán. La estrategia de traducir las Escrituras a las lenguas vernáculas en los países que fueron adhiriendo a la Reforma permitió una rápida expansión del movimiento reformista en el norte de Europa.

Para ganarse el apoyo de los burgueses, Lutero argumentaba sobre las utilidades de la escuela para proporcionar ciudadanos instruidos y respetuosos de la ley que fomentaran la paz y ejercieran un buen gobierno. La educación era vista como la herramienta para lograr un orden social diferente al logrado por la imposición de las armas.

> *"… nuestro gobierno en Alemania debe guiarse por el derecho imperial romano, siendo éste también la sabiduría y razón de nuestro gobierno dadas por Dios, se sigue que dicho gobierno se destruirá si no se conserva este derecho ¿Qué pues lo conservará? No lo harán el puño y las armas, sino las cabezas y los libros, hay que aprender y conocer el derecho y la sabiduría de nuestro régimen secular (…) gracias a ella (la ley) tienes protección y defensa de tu cuerpo y vida contra los vecinos, los enemigos, los asesinos y además la protección y la paz de tu mujer, hijo, hija, casa fundo, servidumbre, dinero, bienes, campo y todo cuanto posees pues todo ello está comprendido en la ley."*[136]

La educación del pueblo se constituía en un problema de Estado como lo refiere en la carta escrita a los consejeros de todas las ciudades de Alemania:

> *"Aun cuando no hubiera alma y las escuelas y lenguas no fueran necesarias por causa de la Escritura y Dios, sería motivo suficiente para establecer en todas partes las mejores escuelas, tanto para niños como para niñas, el sólo hecho de que el mundo necesita hombres y mujeres hábiles y capacitados para mantener exteriormente su estado temporal; los hombres para gobernar debidamente el país y al pueblo; las mujeres para educar y atender adecuadamente la casa, los hijos y los criados. Pues bien esos hombres deberán surgir de entre los niños, y esas mujeres de entre las niñas. Por eso es menester enseñar y educar los niños y niñas en la debida forma para esa finalidad. (…) Por consiguiente,*

[135] Lutero publicó en 1534 una versión de la Biblia en lengua alemana que contribuyó a moldear el alemán moderno. Esta tendencia sería seguida por los misioneros fuera de Europa que de esta manera harían que numerosas lenguas vernáculas accedieran al estatuto de lengua escrita, estrategia que se sigue manteniendo hasta nuestros días a través de las Sociedades Bíblicas Unidas.

[136] Lutero Martín (1977): *op cit.,* pp 64-65 "Sermón para que se mande a los hijos a la escuela". 1530.

amados concejales, el asunto queda sólo en vuestras manos, tenéis para esto mejor posibilidad y derecho que los príncipes y señores".[137]

El Estado debía comprometerse con la formación de los jóvenes y suplir la educación que debían dar los padres y otras instituciones que hasta entonces lo hacían. De este modo, Lutero declaraba al Estado como tutor de la educación del pueblo. Así se construía el sentido popular de la educación se expresaba en la responsabilidad del estado para brindar educación sostenida con fondos públicos para que fuera gratuita y obligatoria.[138] Se construía el concepto de comunidad realizada en el orden social y estatal, y no en el de la Iglesia. El Estado adquiría la responsabilidad, como defensor de los intereses públicos, de intervenir activamente en la enseñanza obligando a los niños a acudir a las escuelas para garantizar así la formación. Para ello era necesario desviar los fondos recaudados en tributos que se destinaban a los "parásitos eclesiásticos" valiéndose de la ignorancia de la gente y utilizarlos en el mantenimiento de escuelas para jóvenes de ambos sexos promoviendo de ese modo la cultura religiosa (Bowen J, 1992).

Si bien establecía diferenciaciones de acuerdo a los orígenes sociales y las proyecciones en las posiciones sociales que ocuparían los sujetos, dejaba abierta la posibilidad de adquisición de ciertas profesiones a través del estudio.

"Por consiguiente haz estudiar a tu hijo con toda confianza. Aunque mientras tanto tenga que mendigar el pan, ofreces a Dios nuestro Señor un buen trozo de madera del cual él puede tallar un señor. Al fin será un hecho que tu hijo y el mío –es decir hijos de la gente del pueblo- han de gobernar el mundo, tanto en el ámbito espiritual como en el secular como afirma este salmo (Salmo 113: 5-8). Porque los ricos verrugos no pueden ni quieren hacerlo. Son cartujos y monjes del dios dinero, al cual deben rendir culto día y noche. Los que son principies y señores por nacimiento no pueden hacerlo solos; y particularmente no pueden entender nada del ministerio espiritual. Así pues, ambos regímenes sobre esta tierra quedarán a cargo de la gente pobre, de la clase media y común, y de sus hijos."[139]

[137] Lutero Martín (1977): *op cit*, "La necesidad de crear y mantener escuelas cristianas. Exhortación a las autoridades municipales de Alemania", 1524, P. 34.

[138] En 1530 propuso que la obligatoriedad de la escuela. Véase: Delgado, B. (2002): *La educación en la Reforma y Contrarreforma*, Madrid, Síntesis, p. 120.

[139] Lutero Martín (1977): *op cit,* "Sermón para que se mande a los hijos a la escuela". 1530, P. 74.

De esta manera el estado se consolidaba en dos direcciones; ya sea en la construcción de la nación al crear ciudadanos y la conservación de la tradición a través de la lengua vernácula. Pero el derecho que sustentaba el Estado era necesario para su conservación, lo que requería de juristas y eruditos, eslabón clave de la legalidad que insinuaba la conformación de los estados modernos. A los magistrados les requería que estudiasen las lenguas clásicas, arte, historia, música, matemáticas.

La Reforma educativa requería de la formación de maestros y maestras, bibliotecas, escuelas bien instaladas, horario escolar de dos horas para los niños y una hora para las niñas, además de trabajo manual a domicilio (Sanchez Martín M., 2010).

Escribió dos catecismos para la formación religiosa, inspirados ambos en sus ideas reformistas. Los estudios de una escuela de tres grados en la que se recomendaban el cálculo e historia, bajo la formación religiosa, que era lo más importante. Para Lutero la obediencia en la familia y en la escuela eran primordiales, siendo necesaria para el sostenimiento del orden social. Contrario a los métodos constrictivos y violentos, entendía que los niños debían encontrar en los estudios el mismo placer que en sus juegos.

Lutero reconocía que la actividad cultural de los humanistas había preparado el terreno para la reforma, ya que el saber científico y humanista había permitido a los teólogos realizar nuevas lecturas e interpretaciones de la Biblia. Por esta razón insistía en el estudio de las lenguas que aportaba a la interpretación de las Escrituras; y el estudio y la escritura de la historia *"para conocer y guiar el devenir del mundo"* como lo hacían los hebreos y los griegos.[140]

Desde su concepción pedagógica la valoración de las artes como expresión de la interioridad y el énfasis en la alegría de vivir, reflejo de la luz interior, jerarquizaban las disciplinas artísticas, la música y la educación física.

[140] Lutero Martín (1977): op cit, "La necesidad de crear y mantener escuelas cristianas. Exhortación a las autoridades municipales de Alemania", 1524, P. 40.

La reforma educativa propuesta por Lutero fue desarrollada en gran parte por Melanchthon a quien se le atribuye la organización del primer sistema escolar protestante, participando de la formación de maestros, la elaboración de programas de estudios y la creación de nuevas instituciones para la educación de los jóvenes. Estas iniciativas, más la difusión de la imprenta, impactaron a lo largo de los años modificando el paisaje de las ciudades alemanas, siendo Wurtemberg[141] uno de los estados pioneros.

Podemos reconocer en estos discursos de Lutero la delegación al estado de la responsabilidad de educar a los ciudadanos que da origen al sistema escolar moderno. El dispositivo escolar sería utilizado por los Estados "absolutos" para perseguir la formación del pueblo procurando una tutela espiritual que fue disputada por la Contrarreforma. La escuela elemental surgiría como uno de los instrumentos de disciplina social que respondía a los problemas de la gubernamentalidad. (Foucault M, 1991) En esta línea de análisis el gobierno no actuaría sobre la coacción moral, sino por medio de tecnologías administrativas expertas entre las que se encuentra la educación.

Según Hunter *"los prototipos de la escuela moderna que se difundieron por la Europa occidental (la escuela dominical, la escuela parroquial y la escuela monitorial) fueron desarrollados como extensiones de la guía pastoral cristiana (…).el cristianismo fue la fuente de una tecnología pedagógica específica, de un conjunto especial de disciplinas espirituales (de una práctica particular de relacionarse y gobernarse a sí mismo) personificada en la relación pastoral entre maestro y alumno".* [142]

A lo largo de la tesis intentaremos desentrañar las particularidades del complejo entramado del proyecto educativo impulsado por protestantes liberales que disputó la construcción de la ciudadanía en el campo de las definiciones de las políticas educativas del Estado, donde se articularon prácticas de disciplina espiritual propias del protestantismo, prácticas sociales y culturales, y prácticas pedagógicas, entre otras cuestiones.

[141] Wurtemberg en el año 1524 cuando se convirtió al protestantismo poseía 3 escuelas, 80 en 1559 y unas 400 en 1600. En Baubérot - Willaime, (1990), *op. cit.,* p. 70.
[142] Hunter Ian (1998): *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica.* Edición Pomares-Corredor S.A,Barcelona, pp. 22-23.

Conclusiones

En este capítulo hemos desarrollado lineamientos fundantes del protestantismo como movimiento cristiano de reforma religiosa y sus articulaciones con la educación. Así también hemos caracterizado al protestantismo liberal como expresión particular de este movimiento que se desarrolla en el contexto del avance de las ciencias, la profundización de los estados republicanos y la expansión del capitalismo. Sin embargo nos alejamos de hipótesis conspirativas y nos inclinamos a pensar la inserción del protestantismo en Argentina en relación con las demandas de agrupaciones que aglutinaban a distintos sectores intelectuales, económicos, inmigrantes que buscaban fortalecerse en torno a la causa liberal y en oposición al proyecto católico. En este sentido el protestantismo se alinearía con liberalismo reformista contra el catolicismo integrista, tanto en el campo político como en el proceso de laicización. El protestantismo liberal fue articulando, resignificando y acomodando discursos, refundándose en un contexto poco proclive a la recepción de los patrones culturales y religiosos que promovían.

Por otra parte nos aproximarnos al liberalismo protestante y, en dos de las iglesias de trasplante (la metodista y la anglicana) y su inserción en Argentina, nos detuvimos en dos de las denominaciones receptoras y difusoras de esta línea teológico-política. Si bien sus rasgos constitutivos se conformaron en las contingencias históricas correspondientes al advenimiento de la modernidad inglesa y norteamericana en sus correspondientes procesos de institucionalidad republicana, dejaron improntas que operaron[143] y aún están presentes en la construcción de las identidades religiosas en América Latina.

El arribo del protestantismo a América Latina, contexto mayoritariamente católico que difícilmente lograba dejar atrás estructuras de dominación medievales, reactivaría debates y problemas que se habían dado en los países impactados por la reforma en el proceso de secularización. Este complejo proceso se desarrolló en territorios y tiempos históricos

[143] Tal como lo muestran estudios en diferentes países latinoamericanos Citados en los antecedentes que figuran en el Marco Teórico-Metodológico.

particulares, e incluyó a diversos actores del campo político, económico, del propio estado y de particulares, cada uno con sus propios intereses, que sostenían las instituciones y proyectos religiosos que se fueron fundando. Los mismos se conformaron en la interacción con entornos culturales particulares en los que fueron construyendo sus propios rasgos, modalidades y estrategias de inserción y de expansión.

En su diagnóstico sobre la educación, los protestantes destacaban particularmente las desfavorables influencias culturales y sociales de la ICR que resultaban en el atraso de los pueblos latinoamericanos. Esto dificultaba la consolidación de las nacientes repúblicas y su inserción en la corriente de la modernidad. En Argentina, con los aluviones inmigratorios hacia finales del siglo XIX y principios del XX, el tímido impulso de propuestas educativas protestantes se intensificaría allí donde se radicaron las colonias.

Las lecturas que hacían los protestante sobre la situación educativa argentina y las propias del liberalismo encontraban una conexión ideológica que podría contribuir a la afirmación de la hipótesis de Bastian que sostiene que la presencia de gran parte del protestantismo respondió a las propias demandas de sectores liberales radicales ultraminoritarios (salvo los "protestantismos de trasplante" de los inmigrantes europeos) (Bastian JP, 1990 a.).

Algunas investigaciones han demostrado que en Brasil, Cuba, México, Argentina y Uruguay,[144] proliferaron, desde los años cincuenta del siglo XIX, cismas al interior de catolicismo no romano que tomaron como modelo a las logias francmasonas, organizadas por los liberales latinoamericanos antes de que llegara ningún misionero. Es decir, preexistían las estructuras religiosas disidentes que se enmarcaban en la cultura política liberal y se asimilarían a la

[144] Otros autores que han planteado la misma hipótesis han sido Gueiros Vieira David (1980):*O protestantismo a masonarias e a questao religiosa no Brasil*, Editora Universidad de Brasilia, Brasilia; Ramos Marco Antonio (1986): *Panorama del protestantismo en Cuba, la presencia de los protestantes en la historia de Cuba desde la colonización española hasta la revolución*, Editorial Caribe, San José, Costa Rica, y Bastian Jean Pierre (1989): *Los disidentes, sociedades protestantes y revolución en México*, El Colegio de México - Fondo de Cultura Económica, México. Martínez Garcia Carlos "De la Presencia ideológica a la presencia física del protestantismo en el México independiente" en Mondragón Carlos (2011): *Ecos del Bicentenario; El protestantismo y las nuevas repúblicas latinoamericanas*, Kairos, Buenos Aires, p. 205 y ss.

lucha contra la América latina profunda, corporativa y católica. En este marco podríamos inscribir el apoyo en la etapa posrevolucionaria a la difusión del lancasterianismo que mencionamos en este capítulo.

Por otra parte, hemos intentado profundizar en los discursos protestantes y su impulso hacia la implantación de la instrucción universal, la formación de las escuelas populares destinadas a la formación de las clases más pobres y el control de la instrucción por parte de las autoridades laicas. De estos procesos asociados a las tareas de gobierno derivaría el surgimiento del sistema escolar en las sociedades europeas a partir del siglo XVII.

En la genealogía escolar desarrollada por Hunter, la escuela tendría como fuente una tecnología específica derivada del cristianismo como conjunto especial de "disciplinas espirituales", es decir de una *práctica particular de relacionarse y gobernarse a sí mismo* que se personificaría en la *relación pastoral de maestro y alumno,* y proporcionaría el núcleo de la tecnología moral de la escuela a posteriori del derribamiento de los apoyos doctrinales originales (Hunter, p. 23). Según el autor, uno de los principales logros "éticos y políticos" del Estado naciente fue separar los componentes cívicos del ciudadano de los componentes espirituales del "hombre de conciencia". Sobre estas cuestiones intentaremos profundizar en los próximos capítulos en los que deconstruimos el complejo dispositivo educativo y religioso que, en calidad de tecnologías administrativas y espirituales, operaron como modelo para la educación estatal. En este sentido intentaremos profundizar en los capítulos siguientes en torno a la articulación de estos discursos, sus resignificaciones o acomodaciones en relación al problema estudiado.

Capítulo 2

WILLIAM CASE MORRIS: PASTOR Y MAESTRO ABOCADO A LA REFORMA SOCIAL, EDUCATIVA, RELIGIOSA Y CULTURAL

2. William Case Morris, pastor y maestro abocado a la reforma social, educativa, religiosa y cultural

Uno de los principales aspectos que posibilitaron la construcción del proyecto educacional impulsado por Morris, fue su reconocimiento social y político, que no puede desvincularse de su trayectoria de vida, su condición de origen y su adscripción religiosa. Estas cuestiones que nos interesa analizar nos parecen relevantes en tanto se relacionan con aspectos fundantes del proyecto educativo y su posicionamiento en el ambiente social, cultural y político de la época. Disponemos de algunas biografías como las de Ismael Vago y Bernardo González Arrilli que, desde una perspectiva idealizante, se refieren a la persona de Morris y sirven como insumo para esta investigación. Sin embargo, creemos que son limitadas para lograr una comprensión más acabada de los vínculos entre la trayectoria biográfica de Morris y la construcción de su proyecto pedagógico en el contexto histórico finisecular. Las fuentes documentales de su autoría son escasas ya que en la revista pocas veces escribía y cuando lo hacía generalmente firmaba con seudónimos. No obstante, intentaremos realizar algunas inferencias a partir de los documentos disponibles, considerando al menos cuatro aspectos que, a nuestro entender, influyen fuertemente en su posicionamiento pedagógico: su condición de inmigrante anglosajón, su militancia religiosa en al ámbito protestante, su trayectoria formativa y laboral, y su vinculación con el liberalismo. En el marco de nuestra investigación, consideramos que estas cuestiones adquieren relevancia en tanto contribuyen no sólo al posicionamiento social que Morris fue logrando a lo largo de su vida, sino a los sentidos que se imprimieron tanto al proyecto educativo como a la revista *La Reforma.*

Las palabras de Antonio Sagarna, amigo y colaborador en la obra de Morris desde sus inicios, y destacada figura pública[145] de este periodo, suscita variados interrogantes acerca del reconocimiento logrado por Morris en los sectores de poder, la admiración que despertaba, su trayectoria de vida y los derroteros de este inglés que se abocó a la educación de niños, mujeres y adultos en las zonas más pobres de Buenos Aires.

> *"La Nación ha perdido en Mr. Morris un hijo adoptivo, soldado de su milicia civilizadora, obrero de su progreso moral, que difícilmente será superado por sus hijos nativos; y agregaré que la obra sublime de educación y redención que inició, animó y realizó este ser sobrehumano, no fue inspirada por un espíritu de proselitismo eclesiástico, ni sectario, ni extranjerista, ni político, ni de beneficio personal o de grupo; fue una consagración abnegada altruista, sacrificada, de todas las potencias físicas, intelectuales y morales puestas al servicio de la salvación de la niñez argentina desvalida, que, como él lo decía siempre y lo estampó en carteles (…), es el mejor tesoro de la Patria."*[146] *(Extraído del Mensaje pronunciado por el señor Ministro de la Suprema Corte de la Nación Antonio Sagarna, transmitido por L.R. Radio Splendid, luego del fallecimiento de William Morris, año 1932).*

2.1 Morris y su condición de inmigrante inglés

De acuerdo a fuentes biográficas consultadas,[147] William Case Morris nació el 16 de febrero de 1864 en Sohan, Cambridge, Inglaterra; en un hogar humilde formado por cuatro hijos, tres varones y una mujer. A los cuatro años sufrió la pérdida de su madre. Cinco años después de este suceso su padre decidió unirse a una caravana de 1500 familias contratadas por una empresa para una acción colonizadora en Paraguay. Luego de una difícil travesía llegaron a playas argentinas y siguieron hacia el norte rumbo a Paraguay, radicándose entre los años 1872-73 en Itapé donde se dedicaron a trabajos agrícolas y ganaderos. La empresa colonizadora fracasó y las familias comenzaron a

[145] Recordemos que llegaría a formar parte del gabinete de Marcelo T. Alvear fungiendo como ministro de educación.

[146] Sagarna Antonio: Discurso pronunciado a través de Radio Esplendid luego del fallecimiento de Morris. En ese momento se desempeñaba como Ministro de la Suprema Corte de la Nación.

[147] González Arrilli Bernardo (1955): *Vida y Milagros de Mister Morris*, La Aurora, Buenos Aires y Vago Ismael (1947): *Morris*, La Aurora, Buenos Aires.

dispersarse. Así la familia Morris arribó a la Argentina y se radicó en la provincia de Santa Fe, donde continuó desempeñando tareas rurales.

Los estudios en relación al fenómeno inmigratorio sostienen la necesidad de considerar la categoría de inmigrante como una construcción histórica, en tanto se constituye en relación a significaciones, imágenes y autoimágenes del ser "inmigrante" que se conforman en un contexto determinado. En este sentido, esta categoría reviste cierta ambigüedad y ha ido variando a lo largo de la historia según condicionantes políticos, económicos y culturales.

Fernando Devoto, en su investigación sobre la inmigración[148], para el caso Argentino y a los fines de establecer alguna delimitación de la categoría *inmigrantes* más allá del contexto en el que se estudie, la define como el conjunto de *"trabajadores libres, engañados a veces, obligados por las circunstancias otras, pero ejercitan un acto de voluntad"*[149]*.* En este sentido, quedarían excluidos de esta definición los esclavos o, en otro extremo, los sujetos ligados a la explotación de riquezas que disfrutaban de amplios derechos legales y sociales. En el contexto de la segunda mitad del siglo XIX, en la sociedad argentina existían comunidades de franceses, alemanes e ingleses a cargo de florecientes empresas comerciales que eran reconocidos como extranjeros y que se distinguían socialmente de quienes, también llegados desde la otra orilla del Atlántico, trabajaban en el puerto de Buenos Aires. En este sentido, el concepto plantearía una diferenciación entre lo que era un "extranjero" y un "inmigrante". Pero, a su vez, entre los grupos de inmigrantes se establecían distinciones relacionadas con hábitos culturales y pautas de consumo, más allá del patrimonio económico. Esto aproximaba a ciertos sujetos más a la categoría de extranjeros que a la de inmigrantes, sobre todo si, poseían un capital cultural que sintonizaba con las preferencias de las clases poderosas.

[148] Devoto Fernando (2004): *Historia de la inmigración en la Argentina*; Editorial Sudamericana, Buenos Aires.
[149] *Ibíd.,* p. 26.

Con respecto a la familia Morris, no gozó de los privilegios de muchos de sus compatriotas llegados a estas tierras, vinculados a actividades comerciales o empresariales en el contexto del capitalismo emergente. Según consta en biografías que recuperan escritos de su puño y letra, la familia Morris debió sortear dificultades para asentarse en Santa Fe, afrontando tiempos de extrema pobreza. En este sentido, claramente se los podría incluir dentro de la categoría de inmigrantes que estamos considerando, dado que su ingreso al país los vincula con necesidades laborales y de asentamiento. Como tantos inmigrantes europeos de entonces, probablemente llegaron atraídos por los rumores de positivas condiciones estructurales tales como escasa población, grandes extensiones de tierra sin explotar y expansión económica acelerada.

Como analiza el citado autor, la condición de inmigrante estaría vinculada con la posición económica y las jerarquías sociales y culturales, pero también con el prestigio relativo al grupo de origen. En el caso estudiado, ser originario de la Gran Bretaña otorgaba un plus en la carga valorativa del inmigrante europeo. Es posible rastrear estas apreciaciones en los idearios que dejaron su impronta en la conformación del estado moderno.

2.2 Las políticas migratorias: el tipo de inmigrante deseado en el centro del debate.

La condición de inmigrante de la familia Morris, se inscribe en el contexto de las políticas migratorias que afectaban Sudamérica hacia fines de siglo XIX y que se corresponden con el proceso de implantación del capitalismo en América Latina. Las clases dominantes emergentes, sustentadas en el liberalismo, desarrollaron estrategias jurídico-políticas que favorecieron, entre otras cuestiones, la inmigración masiva para el poblamiento de sus territorios; como en Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay.[150]

Si bien existía consenso en la necesidad de favorecer la inmigración para ocupar y poblar territorios, no todos estaban de acuerdo en relación al qué tipo de inmigrante sería más conveniente. En las concepciones de Alberdi y de

[150] Cardoso Ciro F. S. - Pérez Brignoli Héctor (1987): *Historia Económica de América Latina.* Tomo II, Crítica, Barcelona.

Sarmiento, por ejemplo, puede observarse cierto determinismo étnico y cultural que fundamentaba la inmigración deseada para el desarrollo de la Argentina moderna. El proceso migratorio fue comprendido como un proceso de trasvasamiento cultural por el cual los inmigrantes, además de trabajar, introducirían su mentalidad civilizada. Eran individuos portadores de otra cultura, formados en el trabajo, de costumbres sobrias y con hábitos capitalistas, modernos y previsibles, algo de lo que el país había carecido hasta entonces. *"Cada europeo que viene a nuestras playas nos trae más civilizaciones en su hábitos, que luego comunica a nuestros habitantes, que muchos libros de filosofía"*[151] A través del contacto con los elementos civilizados, los criollos irían incorporando hábitos modernos de manera progresiva y, de ese modo, se sustituiría la tradición española que, en el imaginario de Alberdi, era sinónimo de barbarie, haraganería, juerga permanente y supersticiónDetrás de la generalidad descrita como "europeo" subyacía el mito del inmigrante sajón como superior al resto en tanto se reconocía su laboriosidad, disciplina y capacidad técnica, cuestiones necesarias para construir el país que se deseaba.

Para Alberdi, el orden político debía basarse en el ejercicio de la libertad incluida en las costumbres de un pueblo y, puestos los ojos en la América del Norte, sostenía:

> *"la libertad inglesa existe en sus costumbres. La esclavitud española existe en sus costumbres. Es tan difícil extinguir la una como la otra (…) quien dice costumbres dice ideas, creencias, habitudes, usos…"* [152]

Pero, a estas apreciaciones se agregaba la identidad religiosa, que parecía vincularse con el comportamiento económico y político.

Sarmiento, en la misma línea y deslumbrado por la sociedad norteamericana, sostenía que el progreso se relacionaba con la raza, contraponiendo el elemento sajón y ario al "híbrido" nacido de la mixtura entre españoles, negros e indios. Los anglosajones, exentos de toda mezcla con otras razas "inferiores", habían logrado los ideales de la civilización a través de la libre interpretación de la

[151] Alberdi J. B. (1999)*: Bases*, Ciudad Argentina, Buenos Aires, p.63.

[152] Alberdi J.B. (1838): "Album Alfabético", La Moda, 1838, p. 344, citado en Botana Natalio (1984): La *Tradición Republicana*, Sudamericana, Buenos. Aires, p. 299.

Biblia, la piedad puritana, la disciplina, la moral y el trabajo. Más allá de estas disquisiciones, la Constitución Nacional de 1853 estableció en el Artículo 25 que:

> *"El Gobierno federal fomentará la inmigración europea; y no podrá restringir, limitar, ni gravar con impuesto alguno la entrada en el territorio argentino de los extranjeros que traigan por objeto labrar la tierra, mejorar las industrias, e introducir y enseñar las ciencias y las artes."*

Según Devoto, si bien se utilizan como sinónimo las nociones de inmigrante y extranjero, en los usos sociales el término inmigrante se fue consolidando cada vez más hacia finales del siglo XIX, asociándolo al trabajo y, preferiblemente al vinculado a la agricultura.

Las políticas que se implementaron, se resolvieron luego de discusiones tendientes a dirimir a quiénes debían atraer. Mitre, claro representante de la ideología inmigratoria del liberalismo conservador, al llegar a la presidencia defendía una política de inmigración espontánea y que, en todo caso, debía asimilarse a la tradición argentina y no debía amenazar la hegemonía de los grupos dirigentes. (Ochoa Daniel, 1989, mimeo).

> *"Por eso debemos tener ideas claras, previsiones largas, voluntad firme y tranquila y velar constantemente noche y día para que la inmigración encuentre en nosotros un núcleo fuerte a que adherirse, para que se asimile a nuestro propio ser, eche raíces en la sociedad, se penetre de nuestro intereses, y hasta de nuestras pasiones generosas y robustezca nuestra nacionalidad y no la enerve, y para que temple y regenere nuestra raza recibiendo nuestro bautismo, y nuestras ideas y sentimientos se transmitan de generación en generación con el sello típico de nuestro primitivo origen."*[153]

Estas posturas en algún punto se emparentaron con los sectores conservadores, que ante el intento de promover la inmigración galesa de religión protestante para poblar la Patagonia se expidieron en contra, tal como ocurriera en sesiones del Senado en 1863. De este modo Félix Frías sostenía:

[153] *Diario de Sesiones,* 23 de septiembre de 1870.

> *"Yo no pienso que todo extranjero convenga al país. No creo tampoco que sea conveniente establecer colonias por grupos, mucho menos estando compuestas por gente de un solo país, cuyas malas inclinaciones son conocidas con tendencias religiosas y políticas, como la de los hombres de que acabo hablar."*[154]

En este fragmento es posible advertir la importancia que Frías le otorga al problema de la religión para la consideración de los inmigrantes posicionándose a favor de la selección cuando se trata de definir políticas de Estado.

> *"Siempre que un gobierno se crea en la obligación de fomentar la inmigración por medidas oficiales (…) deben procurar si es un gobierno de un país católico que los inmigrantes que vengan en grupos sean de nuestra religión. La presencia de extranjeros en nuestro suelo no importa solo por el aumento de nuestra riqueza, sino el fomento de los intereses morales (…) el extranjero viene a ser un ejemplo de civilización y moralidad (…) y cuando es de la misma religión del país es más edificante, entonces los vínculos que la ligan a la tierra nuestra son más estrechos."*[155]

La cuestión religiosa tomaba matices políticos ya que se perfilaba como peligrosa la penetración protestante que ponía en jaque el problema de la identidad.

Por otra parte, durante la presidencia de Sarmiento se creó la Comisión Central de Inmigración que favorecería los flujos provenientes del norte de Europa mediante agencias radicadas en países como Gran Bretaña, Alemania, Suiza, Francia, Austria e Italia. El traslado se facilitaba mediante el pago de parte del pasaje. Para sortear las dificultades de falta de presupuesto, se recurrió a la estrategia de aprobar contratos con empresas que se encargaban de introducir e instalar familias en zonas dedicadas a la agricultura. De este modo se asentaron grupos en Santa Fe.

Indagar en estas líneas de la política migratoria de fines de siglo nos permite ver como se fueron articulando elementos (la política, la religión, la

[154] *Diario de Sesiones del Senado*, 1863, P.471, citado en Ochoa Daniel (1989): *Política inmigratoria e inmigración protestante en Argentina 1862-1900.* Mimeo, ISEDET, Secretaria de Investigaciones, Buenos Aires.
[155] *Diario de Sesiones del Senado*, P.472.

organización social) y posiciones diferenciales que conformaban sentidos acerca de la cuestión migratoria. Estos podrían comprenderse como fijaciones parciales, socialmente compartidas, que se confrontan en su pretensión de hegemonía como imposición de una formación discursiva sobre otra. (Laclau .y Mouffe CH. 1987) Las diferentes posiciones de diversos sectores de las clases dirigentes, las políticas promovidas desde la esfera estatal (en construcción durante este periodo) y las significaciones socioculturales asignadas a los inmigrantes/extranjeros según su origen étnico y su condición económica, social, cultural y religiosa; son procesos que determinan sobremanera la experiencia biográfica de Morris.

El aproximarnos a la comprensión de estas articulaciones políticas nos ha permitido imaginar el contexto de inserción de la familia Morris como inmigrantes, y del propio Morris que buscaría construir su trayectoria particular. En el proceso de echar raíces como habitante de este suelo se posicionaría, y a la vez sería posicionado, como referente de su proyecto educativo. Sus escuelas incorporaban, además de argentinos pobres y marginados, a un gran porcentaje de inmigrantes que abarrotaban los conventillos de La Boca, Palermo y Barracas. En estas interacciones sociales, probablemente se fueron conjugando múltiples lecturas de lo que significaba ser inmigrante inglés y argentino, imágenes que se afectaban mutuamente y que intentaremos deconstruir.

2.3 Morris: un protestante de cuna

Otra cuestión fundamental en la vida de Morris fue su condición de protestante. Desde niño se formó en esta religión, influenciado por su padre que se desempeñaba como predicador laico. Este aspecto constituyó un rasgo de identidad prevalente a lo largo de su existencia y sentó las bases que sustentaron el proyecto educativo. Desde joven, y sobre todo a partir de su radicación en Buenos Aires en el año 1886, su vinculación con iglesias protestantes fue permanente.

Primeramente, con el apoyo y reconocimiento de la Iglesia Metodista Episcopal, comenzó a desarrollar su potencial como líder en actividades con jóvenes. Luego empezó a desarrollar una obra misionera en el barrio de La Boca con un fuerte énfasis en lo educativo.

En el contexto que hemos descrito, hacia el año1889, Morris inició una obra cristiana a la que llamaban "la obra castellana". Alquiló un pequeño local, una pieza con salida a la calle en una casa de inquilinato, en la Boca. La acondicionó con un mobiliario compuesto por un pizarrón, bancos de cocina y, una mesa, y salió a buscar candidatos, muchachos que quisieran aprender a leer y escribir. Comenzó sus tareas realizando diariamente actividades educativas con niños del barrio, enseñando a un pequeño grupo que, en corto tiempo, se incrementó hasta llegar a reunir 150 niños. Los domingos oficiaba instrucción religiosa, reuniones de oración, predicación y visitas pastorales. En estas experiencias, Morris recibía oposición por parte de las Hermanas de la Caridad y el clero (Vago I., 1947).

Años más tarde, a esta tarea se sumó un asilo para los marineros que llegaban al puerto. Allí se ofrecía un espacio de descanso y alimentación a quienes llegaban de ultramar, sin considerar procedencia o religión. Según consta en biografías, a Morris lo conmovía el estado de los marineros después de realizar tan largas travesías. Estas actividades fueron avaladas por la Iglesia Metodista que lo nombró Predicador local. En 1893 fue aceptado a prueba como Ministro Itinerante de esa denominación.

Para su sostenimiento económico, Morris apelaba al apoyo de banqueros que realizaban contribuciones para el mantenimiento del lugar. Según consta en borradores de Caja, los fondos con los que se sostenía la obra en estos primeros años provenían de personalidades de origen anglosajón, algunos miembros de la Iglesia Metodista o personas vinculadas a ella, comerciantes y profesionales.[156] Por esta misma época, en 1896, Morris viajó a Inglaterra por motivos de salud y por la necesidad de buscar financiamiento para la propiedad

[156] González Arrilli (1955): o*p. cit.* p. 16. Allí se encuentra un listado de donantes de los años mencionados.

en la que desarrollaba sus tareas. Para ese entonces ya conocía de la existencia de muchos accionistas de empresas comerciales inglesas establecidas en Argentina. Esto da cuenta de los contactos que Morris realizaba para conseguir adhesiones que contribuyeran al sostenimiento económico.

> *"Llegué a Londres y fui a ver a Lord Kinaird, accionista de uno de los ferrocarriles de Argentina. Era hombre práctico en asuntos comerciales, pero simpatizó con mi idea y mi misión (…) Expliquéle en pocas palabras el trabajo que había empezado y la necesidad de fondos para terminarlo.- Bien -dijo él- este es un trabajo noble e interesante. Yo recibo algunas utilidades del Ferrocarril Argentino y es justo que retorne en alguna forma a ese país mis ganancias (...) Permítame que le de 100 libras esterlinas y ahora vaya a ver a algunos amigos (…)".*

Al volver de este viaje, con las donaciones conseguidas Morris pudo salvar la propiedad de La Boca que estaba adquiriendo.

En 1997 Morris volvió a Inglaterra y, de regreso a Buenos Aires, decidió renunciar a la Iglesia Metodista; "retiro honroso" que fue lamentado por esta denominación. Al irse dejó en manos de la denominación la propiedad de la Boca donde desarrollaba sus tareas. Aparentemente tomó esa decisión para vincularse y ser ordenado como presbítero en la Iglesia Anglicana. Por su intermedio comenzó a relacionarse con la *Sociedad Misionera Sud Americana*, organización que, desde ese momento respaldaría económicamente su proyecto educativo por más de treinta años.

A pesar de no haber sido formado en Inglaterra, el origen inglés de Morris y su condición de conocedor de estas tierras probablemente lo favorecieron en su búsqueda de apoyo en dicho país. En su proyecto asumiría las políticas de las Sociedades de Misiones creando las escuelas, un orfanato, las revistas *La Reforma, Alborada* y *Alba,* escuelas dominicales, una escuela nocturna de dactilografía para mujeres, así como de taquigrafía y de inglés, entre otras.

Sin duda su formación e identificación religiosa influirían en el reconocimiento social vinculado al ejercicio de un tipo de "poder pastoral".[157] Para Foucault la cristiandad postula que ciertos individuos pueden, por su cualidad religiosa,

[157] Foucault (1991): El *Sujeto y el poder.*

servir a los otros mediante una forma especial de poder que busca la salvación individual en el otro mundo. Tal individuo debe estar preparado para sacrificarse a sí mismo, no atiende solamente a la comunidad en su globalidad sino a cada individuo en particular y su influencia no puede ser ejercida *"sin el conocimiento de las mentes humanas, sin explorar sus almas, sin hacerles revelar sus más íntimos secretos. Esto implica un conocimiento de la conciencia y la habilidad para dirigirla."* Esta forma de poder es individualizante (opuesta al poder legal), está ligada a la producción de verdad, la verdad del individuo en sí mismo. Este ejercicio del poder pastoral quizás sirva para analizar el tipo de relación que Morris establecía con los maestros y los alumnos, a través de los testimonios y fuentes que enfatizan las acciones mediante las cuales direccionaba el proyecto en sus aspectos ético-político-religiosos, nucleando a su alrededor a sectores protestantes y no protestantes. En este caso, se planteaba no solo en términos de "salvación religiosa" sino de "salvación" en términos sociales, contenida en las posibilidades educativas, laborales y de ascenso social que ofrecía desde la red de escuelas, mediante las cuales los sujetos se constituían en *sujetos de derecho*.[158]

2.4 Morris: trabajador y autodidacta

Tal como hiciéramos referencia anteriormente, la familia Morris se radicó primero en Paraguay (Sapucay) donde se dedicaron a algunos trabajos forestales y a la cría de ovejas. Esta tentativa de asentamiento fracasó, por lo que se trasladaron a Argentina, radicándose en Santa Fe. Algunos opinan que se establecieron en Cañada de Gómez donde continuaron con las tareas rurales; otros dicen que se instalaron cerca de la ciudad de Rosario. Según consta en las biografías, los años de su infancia estuvieron signados por la pobreza y el arduo trabajo. Morris ayudaba a su padre en el cuidado del ganado y, en otras ocasiones, desempeñaba tareas como mucamo en casas de familias acomodadas. El Sr. R. Christian, en una conferencia en Rosario relataba:

> *"Cuentan que el joven William trabajaba de mucamito en casa de un médico en Rosario, quien lo tenía medio muerto de hambre, y que cierto día*

[158] Al respecto desarrollaremos esta hipótesis en la Segunda Parte de esta investigación.

exasperado por la falta de alimento, el pobre muchacho robó unos centavos para comprar un poco de salame. El médico descubrió la falta y lo echó a la calle. Años después Morris fue a Rosario y llegó a la casa del médico para devolverle el dinero que había sustraído cuando niño, con los intereses acumulados."[159]

Más allá del carácter ejemplificador de esta anécdota, nos interesa rescatar indicios de su trayectoria de vida y el contacto con situaciones de hambre y pobreza, cuestiones que despertarían su sensibilidad en años posteriores.

La trayectoria educativa sistemática de Morris estuvo condicionada por su condición de trabajador rural, tarea que desempeñó desde temprana edad, y las dificultades para establecerse. Su educación sistemática se limitó al tercer grado que cursó en Soham, Cambridge, antes de emigrar. No consta que haya asistido a escuelas ni en Paraguay ni en Argentina.

En los relatos biográficos aparece una estampa del padre con elementos significativos que darían cuenta del capital cultural heredado por Morris y que explicarían ciertas disposiciones en su trayectoria social individual. En términos de Bourdieu:

"Al parar las paredes de la casa nueva (…) el padre había sacado de sus flacas maletas ***el violín****, una* ***Biblia,*** *y media docena de* ***volúmenes de poetas ingleses****. Durante sus ratos de ocio enseñaba a sus hijos a leer sobre esos libros. Los domingos recitaban de memoria versos gloriosos y todos los Salmos"* [160] (Lo resaltado es nuestro).

En este relato se observan elementos significativos que perduran a lo largo de la vida de Morris. Por un lado, su gusto por la música. Con la colaboración de quien fuera su compañera y esposa, la llevaba consigo y la difundía en donde pudiese. Por otro lado, la Biblia, a la que dedicaba horas de estudio en su pasión por comunicar. También la afición por la literatura constituyó un elemento preponderante y explicaría la formación que Morris fue adquiriendo a lo largo de su vida. A la lectura se dedicaba por las noches luego del trabajo, para lo cual se vinculaba asiduamente con Bibliotecas. De esta manera y

[159] *Ibíd.,* p. 67
[160] *Ibíd.,* p.10.

según consta, apoyado por su padre, fue gestando su formación de forma autónoma. Luego, en el desarrollo de su proyecto educativo enfatizó el valor de la escritura y la lectura como aspectos fundamentales en la formación de los maestros y de los alumnos, cuestión que abordaremos oportunamente.

En relación a su trayectoria laboral es posible notar un giro a partir de su traslado a Buenos Aires en 1886, cuando tenía 22 años. En la gran ciudad se empleó en los astilleros de “La Platense” donde realizó tareas de pintor. En este espacio social tomó contacto con la realidad de los inmigrantes que habitaban La Boca. Poco más tarde ingresó en una casa de comercio para realizar tareas administrativas. Simultáneamente se vinculaba con la Iglesia Metodista y comenzaba a desarrollar tareas de conducción de grupos en el estudio de la Biblia.

En 1888 se comprometió con la señorita Cecilia Kate O’Higgins, de origen británico, hija de un coronel del ejército inglés en la India, llegada a estas tierras con la familia del Dr Stockton, pastor de la Primera Iglesia Metodista de Buenos Aires. Morris y la señorita O’Higgins contrajeron enlace en 1889. De esta unión nació un único hijo que falleció prematuramente. Luego de la boda abandonó su trabajo secular para dedicarse enteramente al trabajo en La Boca, el cual describimos en el apartado anterior. Hacia 1895 fue confirmado pastor efectivo en la Iglesia Metodista, a la que renunciaría en 1897.

Durante estos años a los que nos hemos referido, Morris se fue insertando en el espacio social, ambientándose al mundo urbano, conociéndolo, estableciendo vínculos y relaciones, preparando la antesala de su proyecto educativo que comenzaría a concretar en el año 1898. En este proceso logró posicionarse de otra manera en el espacio social, dejando de ser un simple inmigrante trabajador para empezar a ser conocido como el “inglés de la valijita”. Así comenzó a adquirir un gran bagaje de capacidades que le permitirían establecer contactos clave, organizar, enseñar y formar. Se fue apropiando de un importante capital cultural que, anclado en una compleja red de relaciones sociales, políticas y económicas, redundó en una paulatina obtención de prestigio social.

2.5. Morris: vinculado al liberalismo reformista

A lo largo de las décadas, Morris fue desarrollando un paulatino proceso de inserción social entre los sectores políticos y económicos que le permitiría la legitimación de su proyecto como alternativa educativa en el contexto vigente. Si algo caracterizó su desempeño como coordinador de las escuelas fue su capacidad para establecer vínculos con diferentes sectores con el objetivo de obtener recursos, dar a conocer su proyecto y conquistar adherentes.

Según consta en diferentes fuentes periodísticas,[161] para la sociedad Morris era la cara visible de su proyecto educativo, al que desde sus comienzos intentó vincular con el Estado. En su búsqueda de sostenimiento económico oficial, participó públicamente en los debates parlamentarios del 31 de diciembre de 1901 y del 2 de enero de 1902[162] enfrentándose con sectores de poder, especialmente del nacionalismo católico. En los mencionados debates, que cobraron trascendencia pública en la prensa del momento, fueron los sectores liberales vinculados a la masonería quienes defendieron el pedido de Morris de una subvención estatal. Entendemos que este respaldo estaba fundado en las coincidencias con el ideario del proyecto y las ideas reformistas que se basaban en la necesidad de una reforma educativa y social Estos sectores contribuyeron económicamente y aportaron recursos humanos que sostuvieron de diferentes maneras la red de escuelas durante años.

Según Jean Pierre Bastian, las bases ideológicas de estos proyectos encontraron un terreno propicio para su desenvolvimiento en las minorías liberales radicales, cuyas ideas encontraban eco en el ideario de los protestantes, también liberales, con quienes muchas veces aunaron esfuerzos, en sus luchas anticatólicas, aglutinándose en torno a "sociedades de ideas". Las mismas constituían *"nuevas formas de sociabilidad que surgieron en el siglo XIX como formas prepolíticas de asociación y que precedieron la*

[161] Diferentes medios escritos como *La Prensa, La Nación* y otras revistas de circulación se refieren a "la obra de Morris".
[162] Este debate será analizado en un apartado de este trabajo.

conformación de los partidos políticos en el sentido moderno de la palabra". [163] Sin embargo, estas formas de socialización no se limitaban a constituirse como un frente anticatólico sino como espacios con características modernas que se oponían a la sociedad tradicional corporativa. En esta línea, el autor sostiene que *"el surgimiento de las congregaciones y sociedades protestantes en América Latina en el periodo de confrontación entre la Iglesia y el Estado liberal radical no respondió a una penetración ni a una invasión o pretendida conspiración de origen exógeno, sino a las propias demandas de los sectores liberales radicales ultraminoritarios".*[164] Profundizar la comprensión de esta articulación entre las asociaciones protestantes, el liberalismo radical y demás sociedades de ideas que impulsaron una política democrática y secularizadora, ayudaría a comprender las particularidades que adquiere la inserción de las asociaciones protestantes y la construcción de cuerpos ideológicos que darían cuenta de un sincretismo conformado por líderes del protestantismo, como Calvino, Lutero o Wesley, y los héroes liberales de las luchas anticonservadoras. En este contexto se situaría el debate ideológico-político, la construcción de la ciudadanía, el civismo, la patria, el papel de la educación y el trabajo.

Creemos que a partir de este suceso que trascendió las paredes del Congreso, Morris comenzó a lograr un reconocimiento social más amplio que se reflejó en el continuo y rápido crecimiento que las escuelas experimentaron, así como antagonismos que se expresaron desde los sectores católicos más conservadores. De esta manera se posicionaba entre aquellos que anhelaban y trabajaban por una reforma social y política en el novecientos, la que sentaría las bases de una sociedad más democrática; bandera levantada por el liberalismo radical, pero a la que imprimiría un sesgo particular que intentaremos dilucidar en el marco de este trabajo.

[163] Bastian (1990 b): *op. cit.* Como ya lo mencionamos el término "Sociedades de Ideas" corresponde a los historiadores franceses Agustin Cochin y Francois Furet. Constituyen formas modernas de sociabilidad en contra de la sociedad tradicional del Antiguo Régimen. Estructuraban nuevas formas de organización de lo social centradas en el individuo como actor político y social, circunscribiéndose la relación entre éstos en torno a las ideas o los fines.
[164] Bastian (1990 a): *op cit*, p. 123.

En el proceso de conformación de las escuelas, Morris interaccionó con sectores políticos, económicos y sociales significando, resignificando y amalgamando elementos propios de la "argentinidad" que fue plasmando en el ideario de las escuelas, desde donde legitimó su proyecto entre los liberales radicales pero también entre los más conservadores. [165]

Asimismo, en torno a las escuelas se fue conformado un espacio de reflexión ideológica a través de la revista *La Reforma*. Una veta importante de su vida, no tan desarrollada en las biografías citadas, fue la responsabilidad de Morris como director de esta publicación, cargo que ocupó desde 1902. En ella se ponían a disposición del público vinculado a las escuelas y de los sectores liberales, ideas, conocimientos y experiencias que movilizaban el debate en torno a los temas del momento, entre los que ocupaban un espacio preponderante las cuestiones educativas.

En la construcción de relaciones con sectores políticos y económicos se fueron creando las condiciones de viabilidad para la expansión del proyecto. Morris fue construyendo vínculos con diferentes sectores políticos, liberales laicistas que, a lo largo de las décadas, se fueron desplazando hacia posturas conservadoras. También con sectores intelectuales de la Universidad de Buenos Aires y de La Plata, vinculados al cientificismo positivista, y particularmente con inmigrantes republicanos, italianos, españoles. Diferentes sectores que participaron de diferentes maneras en el desarrollo y sostenimiento del proyecto.

Los primeros resortes de poder que fue tocando fueron los económicos, con el apoyo del roquismo. Sobre todo hacia el final de la primera década lo encontramos cercano al liberalismo más conservador, que tuvo como figura relevante en el campo educativo a Ramos Mejía. Tal como veremos, en la Comisión Directiva de las Escuelas colocaba figuras públicas del ambiente político y económico que le otorgaban legitimidad y soporte económico al

165 Sin ir más lejos Bartolomé Mitre en los primeros años del proyecto manifiesta explícita y públicamente su apoyo a las escuelas en tanto en ellas los niños gozaban de los derechos como ciudadanos y afirmando que en las escuelas de Morris se "fabrican ciudadanos y no muñecos" en obvia alusión a la educación confesional católica.

proyecto en un contexto de oposición clerical. A medida que fue avanzando la segunda década encontramos a nombres del radicalismo y del socialismo vinculados al proyecto, algunos de los cuales permanecieron fieles hasta el final. [166]

Conclusiones

Detenernos en la vida de Morris nos permite visualizar la trayectoria de la vida de un inmigrante inglés construida en los avatares de fines del siglo XX. En ella podemos apreciar la complejidad en la que se articula lo individual y lo contextual. En la vida de Morris podemos reconocer múltiples facetas, la del pastor, el maestro, el aprendiz permanente en la búsqueda de difundir ideas políticas, educativas y religiosas que efectivizaría a través de las publicaciones.

Su veta de evangelista cercano a los pobres se evidenciaría a lo largo de su vida, pero sabemos que el "poder pastoral" que lo investía no solo era reconocido por ellos sino también por otros sectores sociales. En los registros de bautismos de niños de la Iglesia Anglicana fundada por él se encuentran los hijos de funcionarios públicos, diputados y maestros que reconocían en Morris una autoridad espiritual. Desde ese posicionamiento fue abriéndose camino aprovechando estratégicamente las relaciones que fue construyendo para concretar sus objetivos.

A través de este breve recorrido por la vida de Morris podemos advertir el desplazamiento que se produjo desde su condición de "inmigrante trabajador" a "extranjero", fuertemente influenciado por su condición de inglés. Como portador de un capital cultural, fue posicionándose como referente de la filantropía entre las clases poderosas. Creemos que en el reconocimiento que fue adquiriendo en el campo político-educacional y cultural se reflejó también su habilidad para valerse de esta condición y desarrollar estrategias de gestión

[166] Si bien en esta investigación no profundizaremos sobre las redes de relaciones políticas que sostuvieron el proyecto, nos remitiremos a las mismas en situaciones puntuales que abordaremos, como fue el debate parlamentario de 1901 en el que desentrañamos aspectos sustantivos del debate y los actores participantes.

y organización educativas en función de su preocupación por la niñez de los sectores más pobres y más desatendidos por el Estado. Parte de la política fue participar en los debates sociales y políticos que se suscitaban en torno a ella, utilizando un medio escrito como instrumento de formación de opinión y difusión de pensamiento.

Intentaremos focalizar la mirada en ciertos ejes vinculados con cuestiones religiosas, políticas y pedagógicas que aparecen problematizadas en artículos de la revista. A nuestro entender, tales cuestiones conformarían la trama de representaciones que, en este contexto particular, se significaban y se reconstruían, articulándose en el proceso de constitución de la identidad de "William Morris", del grupo social que podría estar representando y de las escuelas. En un contexto muy diferente al de sus orígenes, se configuraba en él una particular manera de ser, significando simbólicamente un poder que se hacía presente, en la línea de Chartier, en las instituciones (la escuela, la iglesia). Estas viabilizaban el ejercicio y la permanencia de ese poder a través de la educación, la formación de sujetos y el juego de las relaciones sociales, participando en las luchas simbólicas o luchas de representaciones. ¿Qué contenidos adquirían estas representaciones? ¿Cómo se articulaban, desde la cosmovisión protestante, la religión, la política y la educación en función de la construcción de la ciudadanía? Profundizar en estos aspectos contribuiría a comprender las particularidades que fueron sustentando el proyecto educativo de Morris.

Capítulo 3

LAS ESCUELAS E INSTITUTOS FILANTRÓPICOS ARGENTINOS

3. Las Escuelas Evangélicas Argentinas

El proceso de implementación del proyecto impulsado por Morris se desarrolló en un contexto conformado por condiciones políticas, sociales y culturales particulares que afectaron los sentidos que adoptó, así como su identidad. Las posibilidades de concreción del mismo resultaron de las alianzas con distintos sectores sociales, políticos y religiosos representados por el liberalismo radical, sectores empresariales -que formaban parte de la oligarquía porteña ligada al capital inglés- sectores religiosos principalmente protestantes y grupos sociales excluidos, conformados mayoritariamente por inmigrantes. Si bien los intereses de estos sectores fueron diversos, coincidían en adjudicarle a la educación un indiscutible poder para conformar al sujeto social y se conjugaron de manera particular en la implementación del proyecto educativo de Morris. Creemos que es posible reconocerlos en los sentidos que adoptarían las escuelas y en las tensiones que en su devenir se dirimieron.

Desde la perspectiva de la democratización social, el liberalismo radicalizado aspiraba a conformar, a partir de la educación, un sujeto de derecho para consolidar la república en contra de las fuerzas conservadoras y tradicionales que perpetuaban una sociedad autoritaria. Con su mirada puesta en el desarrollo político y social alcanzado por las sociedades europeas y la norteamericana, vieron en las características del proyecto educativo las posibilidades de producción de sujetos sociales funcionales a la sociedad democrática que aspiraban consolidar.

Creemos que los protestantes liberales que impulsaban una reforma educativa y social, particularmente en Argentina, estuvieron influenciados por corrientes

del pensamiento religioso protestante norteamericano[167] que se amalgamaron con principios del liberalismo y adquirieron sentidos particulares en la interacción con las condiciones sociales y culturales del contexto en el que se inscribieron. En principio, identificamos elementos de la línea del liberalismo denominada *el evangelio social*[168] que vinculaba el concepto de Reino de Justicia con las ideas socialistas cooperativistas, en un intento por responder críticamente al marxismo, al movimiento obrero radical y a las consecuencias del capitalismo llevado a su extremo. Promovía la reconciliación del capital y el trabajo sobre la base de un respeto mutuo sin concebir un programa político que pusiera fin a las injusticias sociales.

En este sentido sostenemos que la identidad de las EEA se fue construyendo en los debates dentro del protestantismo decimonónico, los debates educativos propios del contexto y la búsqueda por dar sentido a la nacionalidad, la constitución del ciudadano en un escenario de avance de la economía emergente que requería, desde la percepción liberal, una reforma social en valores. Este cambio proponía una reforma religiosa que revirtiera la cosmovisión católica corporativa anteponiendo un modelo donde los sujetos, con un fuerte contenido individualista y cívico, lograran una transformación progresiva y pacífica de la sociedad. Estos eran apoyados por protestantes ingleses quienes, mediante políticas de expansión a través de las sociedades misioneras, respaldaban iniciativas que difundieran valores para conformar una "conciencia protestante latinoamericana" (Bastian J.P. 1986). Las sociedades misioneras ofrecían servicios educativos que promovieran el progreso social, asociándolos a su aspiración de inculcar los principios religiosos protestantes a los sectores sociales desatendidos.

Si bien surgían en vinculados a propuestas religiosas, los proyectos educativos adoptaban un carácter filantrópico[169] como organizaciones voluntarias que

[167] Al respecto desarrollaremos con mayor profundidad en la Segunda Parte de este trabajo.

[168] Con un marco teórico importante en este movimiento se destacan Francis Pebody, profesor de Harvard, Shailer Mathews, Josiah Strong, organizador del movimiento y Walter Raushenbush, el más destacado teórico en Bastian (1990 a): Op Cit P. 79

[169] Rodríguez Doldán (1984) analiza el caso uruguayo en el que el liberalismo influyó notablemente, a partir de mediados del siglo XIX, en la construcción del orden social. Encuentra claras distinciones entre

nucleaban a su alrededor diferentes sectores de la sociedad, estableciendo vinculaciones tanto con el sector público como con sectores económicos. Sus características respondían al "asociacionismo" norteamericano, fuertemente vinculado al liberalismo desde el ideario de Tocqueville, que en su interior suponía relaciones de horizontalidad que, en las sociedades latinoamericanas, confrontaron fuertemente con sistemas verticalizados como caudillismos, padrinazgos y el fuerte peso de la Iglesia Católica (Thompson Andrés, 1994).

En el caso de la Red de Escuelas, otro sector social que funcionaría como soporte ideológico y político vinculado al protestantismo y el liberalismo, sería el representado por la francmasonería que, en momentos de álgida disputa con los sectores más recalcitrantes de la ICR, apoyaron el proyecto en el escenario político donde se debatía su legitimidad educativa. En la revista es posible advertir las vinculaciones con miembros importantes de estas asociaciones que ofrecían una red de vínculos y relaciones que, creemos, contribuían de diferente forma al proyecto educativo. La visión compartida entre estos sectores acerca del poder de la educación para la producción de un nuevo sujeto social se tradujo en un apoyo sistemático al proyecto que defendieron en ámbitos políticos y sociales. Tal como veremos a lo largo del desarrollo de este trabajo, diputados, personalidades del ámbito intelectual, inspectores de escuelas, conformaron una red de sostenimiento político que se potenció en diferentes etapas de la concreción del proyecto educativo.

Así también, atravesando el proceso de implementación, podríamos identificar los intereses de los sectores económicos que sostenían la red de escuelas. Nos preguntamos acerca de la posible vinculación entre el financiamiento que proporcionaban las sociedades misioneras y las economías de enclave

---

dos concepciones de la acción social, que hasta se consideraban enemigas mutuas: la **caridad**, como virtud cristiana, y como expresión propia de los que actuaban dentro del catolicismo; y la **filantropía**, como virtud humanista, expresión usada por todos aquellos identificados como anticlericales -entre los que se incluyen racionalistas, liberales y masones. Por otro lado, señala la **beneficencia** como la expresión utilizada por el gobierno, sin comprometerse con ninguna de las dos anteriores.

En Thompson Andrés (1994): ¿Qué es el *Tercer Sector en Argentina*? Dimensión, alcance y valor agregado de las organizaciones privadas sin fines de lucro. CEDES, Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cedes/thom3.rtf

vinculadas al capital extranjero que, específicamente para el caso Argentino, experimentaba por estas épocas una fuerte presencia de capitales ingleses. La documentación muestra que, además del aval de la Sociedad Misionera Inglesa, los sectores económicos que mayor apoyo proporcionaban al proyecto se vinculaban con el capital inglés. Creemos que para estos sectores empresariales de la oligarquía burguesa la vinculación entre educación y trabajo favorecía la reproducción de mano de obra con cierta calificación y disposiciones para el trabajo, lo que explicaría su apoyo.[170] Quizás estas políticas obedecían a la preocupación por la contención de los sectores de argentinos pobres y de los inmigrantes, la conservación del orden social, más que al deseo de propiciar su protagonismo ciudadano y ascenso social.

Los sectores sociales que acudían a las escuelas manifestaron una demanda creciente a lo largo de la década, atraídos por una propuesta educativa, asistencial y con posibilidades de inserción laboral. No contamos con fuentes documentales que nos permitan analizar en mayor profundidad los intereses que en estos sectores se ponían en juego, pero podría inferirse la valorización de la educación como instrumento de ascenso e integración social.

La confluencia y tensiones entre las motivaciones de estos diversos sectores adjudicaron sentidos al proyecto que intentamos deconstruir a través de la fuente. Resulta complejo dilucidar cómo jugaron y qué presiones ejercieron en las decisiones que fue tomando William Morris. Es probable que haya prevalecido un carácter moralizante de la conciencia desde la ética protestante. Sin embargo carecemos de información suficiente para aproximarnos a los vínculos pedagógicos que fomentaba, los métodos y la apertura al conocimiento científico, construyéndose en oposición y diferenciación explícita al pensamiento y las prácticas pedagógicas tradicionales y autoritarias defendidas por los sectores conservadores católicos. Férreo defensor de la enseñanza pública estatal, intentó aportar a la deficiente expansión del sistema

[170] El apoyo económico era fluctuante por épocas, lo que ocasionaba incertidumbre e inestabilidad en relación a su continuación por lo que se apelaba al Estado para el incremento presupuestario o a donaciones de la sociedad mediante solicitadas en los diarios nacionales de mayor trascendencia pública.

desde una práctica educativa alternativa[171].

Al preguntarnos sobre los niveles y formas en las que, desde su proyecto, pudo haber alterado la normalidad existente, encontramos pistas que nos permiten apreciar los intentos por afectarla desde esos rasgos de su identidad materializados en instituciones escolares que se constituían en tensión entre la reproducción de modelos europeos, especialmente el inglés, y la necesidad de adquirir rasgos propios del contexto argentino. En este sentido los maestros e intelectuales de origen argentino o inmigrantes directamente comprometidos con el proyecto, sin duda aportaron sus propias miradas en el intento por definir la educación que sirviera para formar al ciudadano que requería una sociedad más democratizada.

El proceso de implementación del proyecto se articulaba con la producción de discursos que se plasmaban en La Reforma. Es notorio en este periodo el predominio de artículos que se centraban en la preocupación por el conocimiento, el vínculo pedagógico y las redefiniciones de los actores institucionales: el maestro y el alumno. Creemos que estos discursos se construían por, para y desde las necesidades que surgían de una práctica educativa que aspiraba a consolidarse para dar respuestas tanto a las demandas educativas existentes, conformándose como alternativa de educación popular; como a las necesidades del proyecto político y económico que impulsaban los sectores liberales.

En este capítulo intentaremos reconstruir el proceso de conformación de la red de Escuelas Evangélicas Argentinas durante la primera década del siglo XX, periodo en que se sientan las bases del proyecto que perduraría por más de treinta años. Nos proponemos mostrar su desarrollo desde la fundación de las primeras escuelas y dar cuenta de los principales ejes que constituían su

[171] En el sentido que recupera de Hartwig Zander, Adriana Puiggros como intentos por crear otra normalidad contra la normalidad existente. En Puiggrós, A. (1990): *Historia de la Educación en la Argentina, Sujetos, Disciplina y Currículo en los orígenes del sistema educativo argentino*, Tomo I, Editorial Galerna, Buenos Aires.

ideario.[172]

3.1 Ubicación de las EEA y características de la población escolar

> *"Luchas sórdidas, denuncias malevolentes, resistencias pasivas, viciaban el ambiente escolar de aquellos años (no se alarmen los lectores, no hablo de muy lejos (...) 1885) que las generaciones actuales no conciben en la esencia característica de las horas vividas en ese ambiente (...) El progreso del país todavía enrolado en el espíritu colonial reclamaba nuevos impulsos que no podían surgir de la gran masa de analfabetos que lo agobiaban. Se reclamaban escuelas en todas partes. Había que enseñar a leer y escribir y a contar "a gatas y a tientas". Era algo y era mucho entonces. No hay duda; pero sin calcular sus alcances se formaba el gran peso muerto que aún nos doblega, de semianalfabetos..."*.[173]

El proceso de inserción dependiente al mercado capitalista mundial estuvo acompañado por el acelerado crecimiento de la ciudad de Buenos Aires. En su estructura social se fueron operando profundas transformaciones con el impacto de la inmigración y el consiguiente crecimiento poblacional, la dinámica actividad comercial del puerto y el surgimiento de tareas vinculadas a los servicios requeridos por el creciente proceso de comercialización.

Hacia fines del siglo XIX, en los suburbios de Buenos Aires se asentaba un heterogéneo conglomerado social que representaba el mundo del trabajo y el de los pobres marginales sin medios de vida solventes. Autores como Leandro Gutiérrez y Ricardo González[174] consideran que la conformación de este

[172] La forma de tratamiento de la fuente para reconstruir este proyecto que efectivamente se concretó, fue a partir de detectar a lo largo de este periodo artículos de la autoría de Morris. Lamentablemente son un tanto escasos y prevalecen transcripciones de discursos que pronunciara en eventos especiales socialmente trascendentes como actos escolares o artículos publicados en otros periódicos. Pocas veces hablaba en público y prefería dejar la oportunidad a sus maestros, directores de las EEA y amigos de las escuelas. También contamos con algunos documentos como informes anuales de las EEA. Otras fuentes que nos permite a grandes rasgos reconstruir lo que sucedía efectivamente en las escuelas constituyen los informes de los funcionarios del estado en los que encontramos algunos datos, descripciones y valoraciones Así también, escritos de maestros y directores de las escuelas quienes participaban en congresos, conferencias pedagógicas, o escribían para otras revistas. No quisiéramos obviar las apreciaciones que hacen de las escuelas diferentes sectores sociales.

[173] Bourrat Luis (1952) Santa Fe: Un ciclo de su historia educacional.

[174] Gutierrez L. y González (1984). Pobreza marginal en Buenos Aires, 1880-1910. Barrán JT *et al. Sectores populares y vida urbana. Buenos Aires: Clacso*, 233-249.

submundo marginal estuvo íntimamente ligada al acelerado y desparejo crecimiento urbano, debido a que el ritmo del aumento de la población no fue acompañado en su magnitud por el de los servicios e infraestructura urbanas. En este sentido sostienen que el origen de este sector se vinculaba tanto a las deficientes condiciones de habitación como a las características que asumía el mercado del trabajo, fluctuante e incierto en sus rumbos.

Entre estos pobres marginales, un grupo importante por la inquietud que despertaba en diferentes sectores sociales y fundamentalmente en la elite dirigente, era el constituido por menores que deambulaban por las calles realizando trabajos ocasionales (encomenderos, lustrabotas, vendedores de diarios) y que con frecuencia formaban parte de pandillas que cometían actos delictivos. Las reacciones de los distintos sectores ante esta problemática eran diversas y fluctuaban entre el enojo, la sorpresa o la compasión.

Morris entró en contacto con esta realidad social en La Boca, a su llegada a Buenos Aires, mientras se desempeñaba en tareas laborales no calificadas a la par de miles de inmigrantes que conformaban la mano de obra en el sector del puerto.

> *"El Riachuelo fumigaba de olores pestíferos las callejas del barrio y entre el barro del arroyo y los pajonales del baldío, crecía una generación de chiquilines abandonados a sí mismos, propensos a toda picardía, camino de cualquier canallada. La Boca de fin de siglo era un recodo de todos los ríos de la inmigración, el malevaje y la delincuencia. A la vera de la honradez proverbial del "geneise" simpático, crecía el perdulario de los puertos de ultramar, el aventurero de procedencia desconocida, la mujer desfachatada, el hijo de nadie que se cría como una bestezuela entre los desperdicios del mercado y la feria, la salpicadura del charco esquinero, los retazos de humanidad flotantes en la hediondez de los resumideros del "Lavadero de Lanas" y del "Saladero" que antecede al "Frigorífico"*[175]

En este contexto había detectado las necesidades de la población infantil y había realizado sus primeras experiencias educativas que lo motivarían a iniciar la creación de escuelas tendientes a cubrir las necesidades educativas de estos sectores. En zonas de la capital, desprovistas de instituciones

[175] Gonzalez Arrilli (1955): *op cit.,* p. 24.

educativas del Estado y con una importante población de inmigrantes que sobrevivían en difíciles condiciones, Morris levantó las primeras escuelas que conformarían la Red de Escuelas Evangélicas Argentinas. Desde su surgimiento estas iniciativas tendrían un carácter educativo y filantrópico. Según consta en los informes, el régimen de ingreso era amplio sin considerar ni la religión a la que se adscribiera, ni nacionalidad, ni sexo.

Los primeros pasos de la conformación de la red de Escuelas y su ubicación estarían determinados por el resultado de las consultas que efectuara al Consejo Nacional de Educación sobre las zonas donde se necesitaban escuelas. Desde el organismo se sugirió la denominada *"Tierra del fuego"*[176], que abarcaba la zona de Palermo.

> *"Palermo era uno de los barrios menos y peor poblados de Buenos Aires, con excepción, naturalmente de la calle Santa Fe y el aristocrático paseo que comprendía solamente las avenidas de Alvear y Sarmiento. Familias de soldados – entonces puramente enganchados-, de vigilantes, de gente sin oficio, de no pocos maleantes; la promiscuidad, el desaseo, la incultura y el mal ejemplo eran las lecciones que a diario recibían cientos y miles de niñitos, hijos de la patria."*[177]

Para ese entonces según fuentes oficiales se sostenía que existían en capital federal más de treinta mil niños desescolarizados por la insuficiencia de escuelas.[178] En este momento Morris ya contaba con algún respaldo otorgado por la Sociedad Misionera Americana que le ayudaría a concretar las primeras experiencias,.

Un maestro que había participado en la obra desde los inicios, realizando una mirada retrospectiva, describía el sector social que comenzó a concurrir a las escuelas como *"el más pobre de estos barrios (...) Hijos de padres inválidos, huérfanos de padre, padres cumpliendo largas condenas de encarcelamiento, niños productos de relaciones ilícitas- niños de nadie".*[179]

---

[176] Según consta en Biografías de I. Vago y González Arrilli esta elección se hizo averiguando previamente en el Consejo Nacional de Educación las zonas necesitadas de servicio educativo.
[177] Sagarna Antonio citado en Vago I (1947) Op Cit P.53
[178] González Arrilli (1955): *op. cit*., p. 30.
[179] *Informe Anual de las Escuelas Evangélicas Argentinas,* (1900).

De esta manera se fue conformando la población que aceptaba, y cada vez con mayor demanda, la oferta educativa de Morris. De los barrios de Palermo, Maldonado, Villa Urquiza, Coghland y Almagro provenían los alumnos que concurrían a la escuela. Si bien prevalecía el alumnado de origen argentino, sus padres eran extranjeros, sobre todo italianos y españoles. Los siguientes cuadros aportan datos sobre la nacionalidad de la población y el rápido incremento de la matrícula que se operó en los primeros años.[180]

Nacionalidad de los alumnos

Año	Argentinos	Otras nacionalidades
1899	526	62
1900	964	112
1901	1.533	171

Fuentes: *Informes de las Escuelas Evangélicas Argentinas:* 1898-1899; 1900: 1901

Nacionalidad de los padres

Año	Argentinos	Españoles	Franceses	Ingleses	Italianos	Uruguay	Otros
1900	261	117	22	20	433	27	9
1901	362	194	33	20	587	31	47

Fuentes: *Informes de las Escuelas Evangélicas Argentinas;* 1900; 1901

La modalidad de abordar educativa y asistencialmente a la población aproximaba a Morris a su problemática social y familiar desde donde surgían otros potenciales educandos.[181] Es probable que entre ellos se encontraran familiares directos de los ingresantes. La oferta educativa progresivamente comenzó a dar respuestas a las demandas de sujetos sociales como agentes

[180] Amestoy, Norman Rubén (2004): "Las Escuelas Evangélicas de William Morris, 1898-1910", *Cuadernos de Teología*, Volumen XXIII, ISEDET, Buenos Aires.

[181] Existen variadas anécdotas que ilustran los vínculos que Morris establecía con las familias de los niños donde consideramos que se ponen de manifiesto prácticas de tipo pastoral. Las mismas se refieren a la visitación, la búsqueda de recursos para solucionar problemas de vivienda, salud, etc.

de policía analfabetos, necesidad que comenzó a cubrirse a través de escuelas nocturnas para adultos. En una inspección de las EEA en 1902 se describe:

> *"(...) Funciona también en una escuela de varones un curso nocturno para adultos, el que tiene una inscripción de 173 alumnos,*[182] *de los cuales 35 son agentes de la Policía de la Capital, pertenecientes a la Comisaría 7ª. Próximamente debe establecerse un curso nocturno para mujeres. La inscripción total de estas escuelas es de 1728 alumnos; 1070 varones y 658 niñas, entre los primeros están los 173 adultos citados. Los fines de la institución no son solo educativos; son también humanitarios; sus beneficios no terminan en la escuela; van hasta el hogar del niño en forma de asistencia médica y medicamentos para él y los suyos (...)".*[183]

Consideramos que un hito histórico clave en este proceso fue la difusión del debate parlamentario de 1902 que, aunque produjo una efervescencia en los sectores contrarios al proyecto, permitió la ampliación del apoyo político y económico del Estado, así como un prestigio y reconocimiento a nivel nacional e internacional[184] que fue creciendo a lo largo de la década. En este periodo el proceso de crecimiento de las escuelas fue compulsivo y acelerado tal como lo podemos apreciar en el siguiente cuadro:

Cuadro estadístico del desarrollo escolar* y *matricular[185]

Año	Escuelas	Alumnos
1899	3	588
1902	6	2.050
1906	11	4.017
1910	14	5.600

Fuentes: *Informe de las Escuelas Evangélicas Argentinas* 1898-1899; 1902; 1905-1906; 19l0
[186]

[182] *"El Señor Inspector se refiere a la escuela de Palermo. En esta fecha (Agosto de 1902) los asistentes a esta escuela nocturna son 197, más 13 agentes de policía- formando así una asistencia total al curso nocturno de 240. En la escuela de Varones de Maldonado también funcionan clases nocturnas con 87 alumnos de modo que la inscripción nocturna hace un total en ambas escuelas de 327." La Reforma*, Año XII, Nº 2 (Febrero) 1912: p. 1023.
[183] *La Reforma*, Año XII, Nº 2 (Febrero) 1912: p. 1023.
[184] Se publican notas de reconocimiento a Morris en la prensa nacional e internacional como: *La Nación*. *La Prensa, El País* (España), Italia, etc. *La Reforma*, Año II, Nº 2 (febrero) 1902: pp. 608-610. Analizaremos oportunamente el debate en esta tesis.
[185] Amestoy (2004 a): *op cit*, P. 144.
[186] *Informe. (1898-1899), op cit.,* P. 2.

A medida que avanzaba la década, las escuelas incluirían otros trabajadores sin formación, entre ellos mujeres. La formación elemental se complementaría con la formación en los Talleres de Artes y Oficios. Niños, jóvenes y adultos conformaban la población de las EEA, planteando una demanda que en ocasiones se tornaba difícil de responder.

> *"Nunca (...) se ha inaugurado un año escolar con mayor número de niños que los que actualmente llenan los edificios y se agolpan a las puertas de estas instituciones; y ha llegado a ser un problema muy serio el saber cómo proceder, pues no se podrá recibir a todos y no se quiere rechazar a nadie. Muchas familias pobres se han mudado de puntos lejanos de la capital, a Palermo o a Maldonado, para poder mandar sus hijos a estas escuelas."*[187]

La demanda de estos sectores, provenientes probablemente del proletariado industrial y de los sectores inmigrantes, podría explicarse desde la valorización de la educación como instrumento de movilidad social asociada a aspiraciones de inserción laboral con cierta calificación en empresas o empleos públicos. Creemos que la rápida expansión de la población escolar de las EEA no puede desvincularse de las condiciones del mercado de trabajo y de las vinculaciones que Morris mantenía con el sector comercial y empresarial que sostenía el complejo educacional.

3.2. Organización en niveles y modalidades

El proyecto educativo se organizó fundamentalmente en tres niveles. El correspondiente al Jardín de Infantes o kindergarten, el nivel primario o elemental y la opción de ingreso en los Institutos de Arte y Oficios y Escuelas Agrícolas. Algunos indicios muestran que las escuelas elementales procuraban ofrecer una buena calidad educativa[188] que les permitía a los alumnos ingresar en las entonces escasas escuelas medias de la capital.

[187] *La Reforma*, Año IX, Nº 3 (Marzo) 1911: p. 1702.

[188] La búsqueda de excelencia educativa se podría relacionar con la formación del personal docente, cuestión que analizaremos oportunamente.

a) Las escuelas superiores y elementales

Morris se abocó primeramente a la creación de escuelas primarias para ambos sexos. Sin embargo al poco tiempo de iniciado el proyecto la propia demanda instalaría la necesidad de crear otras modalidades, tal como veremos en este apartado.

La primera escuela adoptó las características de asilo, similar a las experiencias que Morris había desarrollado en la Boca:

> *"Buscó catres, frazadas, ollas, platos, cubiertos. Trajo a un matrimonio; el marido para guardián, la mujer para cocinar lo que se pudiera. Pensó que el albergue de comida, de ropa, de enseñanzas, traería más fácilmente a muchos de los chicos que vagaban por ahí (...) no se presentó ninguno. Entonces una mañana se fue Morris y el guardián del asilo a "cazar candidatos", recorrió los bosques pero al final llego a la esquina de Uriarte y Güemes seguido por 17 muchachos (...)".*[189]

El 27 de junio de 1898, fundaba la Escuela N° 1 de Varones, con dieciocho alumnos, que al finalizar el año llegaron a ser doscientos. La iniciativa, confirmada oficialmente por el Consejo Nacional de Educación, se lograba concretar con el apoyo, en libras esterlinas, de la Sociedad Misionera Americana de la Iglesia Anglicana, donaciones de particulares en pesos y mobiliario, y la mencionada entidad estadal que contribuyó con mapas y carteles de lectura. Si bien las características de "asilo" se fueron abandonando, mantendría la asistencia junto a la oferta educativa mediante la cobertura en alimentos, medicamentos, ropa y útiles escolares para sus alumnos, rasgo identificatorio del proyecto que perduraría lo largo de los años.

Como podemos apreciar, la creación de esta escuela no responde, al principio, a una demanda manifiesta de la población. Sin embargo, a juzgar por el rápido crecimiento del alumnado, la propuesta no sólo fue bien acogida sino que en poco tiempo se comenzó manifestar una fuerte demanda de la población que impulsó la creación de nuevos establecimientos. En febrero de 1899, al lado de

[189] Gonzalez Arrilli (1955): *op. cit*, p. 27.

la Escuela de Varones se fundaría la Escuela N° 2 de Niñas de Palermo[190] que también comenzó con una matrícula de dieciocho mujeres y hacia fines de ese año contaría con 198 inscriptas.

Durante proceso de consolidación de estas primeras instituciones se fueron creando otras en los barrios que, para ese entonces, tampoco contaban con escuelas públicas del Estado. En ese mismo año se inauguró la segunda escuela para varones, la Nº 3, en el barrio de Maldonado. Ubicada en calle Nicaragua 5732, llegó a tener ciento noventa alumnos durante ese año. Llegaron a finalizar ese año escolar quinientos ochenta y ocho alumnos en total. [191] También durante el periodo de abril a septiembre se daban clases nocturnas para niños, jóvenes y adultos que no están contemplados en esta cantidad. Muy pronto, en 1900, se crearía la escuela Nº 4 para niñas sobre la misma calle, a tres cuadras de la de varones, en Nicaragua 6058. Según consta en el informe citado, presentado en junio de 1900, la asistencia a las escuelas era de ochocientos noventa y seis alumnos.

Paralelamente, durante ese año se daba término a la edificación del templo San Pablo, el primero destinado por la Sociedad Misionera Sud-Americana (anglicana) a la predicación en castellano. Esto señala la intención evangelizadora de la obra educativa. Sin embargo, la respuesta a la empresa evangelizadora entre la población de Palermo no tendría las repercusiones sociales del proyecto educativo.[192]

En enero de 1902, el Inspector de Escuelas Bismark Lagos presentó un informe sobre las EEA al Honorable Senado, con motivo del debate presupuestario.[193] Nos interesa recuperarlo considerando las apreciaciones que efectúa sobre ellas:

---

[190] *Informe de las Escuelas Evangélicas Argentinas*, *1898-1899* (1900), Imprenta J. H. Kidd, Buenos Aires, P. 1.

[191] Informe (1898-1899)*, op cit*. p. 2.

[192] Amestoy en el artículo citado analiza este aspecto utilizando como fuente registros de membresía donde se evidencia un escaso crecimiento en relación al complejo educacional sosteniendo que una de las causas podría ser la procedencia católica de la las familias de origen italiano y español.

[193] El debate parlamentario mencionado corresponde a 1902 que será analizado oportunamente en el Capítulo 4 de esta Primera Parte.

> *"Estas escuelas son quizás las únicas sostenidas por el esfuerzo de particulares en la capital, que más se asemejan a las públicas, y en las zonas en que se encuentran ubicadas, prestan un señalado servicio a numerosa población escolar, coadyuvando eficientemente a la obra del Honorable Consejo, que tiende hoy a eliminar el analfabetismo en la Capital."*[194]

En pocos años, junto a estas escuelas, se irían levantando otras mixtas, jardines e institutos de artes y oficios. En el Informe de Inspección de 1906 aparece la nómina de las siguientes dependencias de las EEA:

"Nº 1 Escuela Evangélica Argentina de Varones. Calle Güemes 1810-1812, Palermo.
Nº 2 Escuela Evangélica Argentina de Niñas. Calle Güemes 1828-30, Palermo.
Nº 3 Escuela Evangélica Argentina Infantil y kindergarten. Uriarte 2446 al 62, Palermo.
Nº 4 Escuela Evangélica Argentina de Varones. Nicaragua 1336-38, Maldonado.
Nº 5 Escuela Evangélica Argentina de Niñas. Nicaragua 1640-44, Maldonado.
Nº 6 Instituto Evangélico Argentino Industrial y de Artes y Oficios. Santa Fe 4358-64, Palermo.
Nº 7 Escuelas Evangélicas Argentinas (Mixtas) Bernardino Rivadavia, General Urquiza y Coghlan.
Nº 8 Escuela Evangélica Argentina de Varones. Mármol esquina Venezuela, Almagro.
Nº 9 Escuela de Telegrafía (Nocturna). Santa Fe 4358, Palermo.
Nº 10 Escuela de Música Instrumental. Santa Fe 4358, Palermo.
Nº 11 Salón escolar de Palermo.
Nº12 Biblioteca, Museo Escolar y Sala de Lectura de Maestros. Güemes 1811, Palermo."

En este mismo informe se dan a conocer montos totales de remuneraciones que se otorgaban a *"Maestros, ayudantes, guardianes y peones"* lo que nos informa sobre el personal que trabajaba en estos establecimientos desempeñando diferentes tareas.

Para 1907, Morris

[194] "Informe especial del Consejo Nacional de Educación, presentado al Honorable Senado de la Nación con motivo de un nuevo debate parlamentario por aumento de presupuesto para las EEA".

> *"(...) había logrado crear dieciséis escuelas e institutos en las que se incluían las escuelas nocturnas, de música instrumental, de artes y oficios, de telegrafía, museo, biblioteca y salas de lectura- ha podido reclutar 4.000 niños, 3.000 de los cuales no sólo han recibido educación teórica o práctica, sino auxilios médicos, de vestido, alimento o de empleos remunerativos (...)."* [195]

Este dato resulta significativo ya que podría estar mostrando un desplazamiento de la demanda hacia sectores menos marginales que no requerían de los servicios asistenciales que brindaban las escuelas.

Al llegar a 1910, y con la fundación de las escuelas mixtas de Villa General Urquiza y Coghland y la de varones en el barrio de Almagro, la red escolar llegaba a catorce establecimientos con una matrícula total de 5.600 alumnos. [196]

En el proceso de conformación de esta red de escuelas se fue gestando un reconocimiento por parte de sectores políticos y sociales que trascendieron incluso el ámbito nacional, desde donde se resaltaban diferentes aspectos del Proyecto Educativo, como el carácter democrático de su formación, la calidad educativa ofrecida, la formación moral, la prácticas asistenciales, la proyección laboral, etc.

> *"(...) gracias a la cortesía del Sr. Rúa* (Dr. de la Escuela de Varones) *(...) fuénos dado admirar-es la exacta palabra- el orden y la disciplina en las varias clases, mantenidos con amor por aquellos guapos maestros que (...) son colaboradores del Rev. Morris (...) quisiéramos que todas-todas indistintamente- las escuelas elementales argentinas fueran como éstas (...) Cada vez que el malogrado General Mitre -gran amigo y admirador de Guillermo Morris- tenía ocasión de hablar de las Escuelas Evangélicas, repetía su frase predilecta* ***"Allí se hace verdadera escuela; allí se hacen hombres y no muñecos; allí late el corazón de un apóstol".*** [197]

En el informe de Inspección de 1920 se informaba que el establecimiento contaba con:

[195] La Reforma Año VII, N°12 (Diciembre) Discurso del Dr. Alfredo J Ferreira, pronunciado en la Fiesta de Fin de Año Escolar.
[196] *La Reforma*, Año XI, Nº 3 (marzo) 1911: P. 243-248.
[197] *La Reforma*, Año I, Nº 1 (enero) 1901: P. 14-15. *La Reforma*, Año I, Nº 2 (febrero) 1901: P. 69-70. *La Reforma*, Año I, Nº 3 (marzo) 1901: P. 121-122.

"3 Escuelas Superiores de Varones.

3 Escuelas Superiores de Niñas.

1 Escuela Infantil y kindergarten de ambos sexos.

2 Escuelas Elementales de ambos sexos.

1 Instituto de Telegrafía.

1 Escuela de Música Instrumental.

1 Salón escolar para enseñanza especial.

1 Biblioteca Escolar y Sala de Lectura.

1 Museo Escolar.

1 Escuela de Escritura Mecánica.

1 Instituto Industrial de Artes y Oficios.

3 Escuelas Nocturnas -Elemental, Superior y Comercial, enseñándose además inglés y francés-.

En suma 18 centros de trabajo educacional, ubicados en distintas zonas de la ciudad.

(…) ya el mismo congreso ha creado una partida de 600.000 pesos para socorrer a los niños pobres, la Inspección General de Escuelas Particulares opina que el H. Consejo no solo debe mantener la partida acordada para pagar los sueldos de 20 maestros, sino que debe recurrir también, al sostenimiento de esos niños". [198]

Como es posible apreciar, el crecimiento se operaba en la oferta de educación de adultos y la introducción de nuevos oficios destinados al sector comercial e industrial, de lo que se podrían inferir las articulaciones con estos sectores económicos que financiaban el proyecto. Sin embargo, si bien algunos de los alumnos eran laboralmente ubicados una vez que concluían sus estudios por recomendación del mismo Morris, no eran la mayoría, considerando que la matricula anual se mantuvo entre los 6.000 y 6.500 alumnos avanzada la tercer década, aunque no contamos con datos suficientes para apreciar si declinó en los últimos años hacia la década del 30.

[198] *La Reforma* XX, VI, junio 1920: Extractos del Informe General. (Marzo 20 de 1920). P.423

b) Los Jardines de Infantes

En el proyecto de Morris se incorporó la educación de la primera infancia. Durante la vigencia de la revista, es posible encontrar articulaciones entre la promoción de los derechos del niño, la educación del adulto, la de la primera infancia, en la que se recuperan los escritos de Fröebel; y la difusión de las ventajas del nivel por parte de sus maestras, en la prensa secular. Esta línea de trabajo se perpetúa más allá de la vigencia del proyecto en la década del 30. Las maestras de Morris integrarán las entidades que, luego de décadas de retraimiento, renuevan el impulso de los jardines de Infantes en las Asociaciones escolanovistas de las décadas del 30 y 40.

Podríamos considerar el periodo que abarca este trabajo, incluido en de gestación y nacimiento (1870-1936). En 1879, el Gobierno nacional funda una escuela de la que se hacen cargo Serena Wood e Isabel y Anna Dudley, maestras norteamericanas formadas en los principios froebelianos por Elizabeth Peabody. [199]

En Sarmiento aparece la preocupación por traer estas instituciones a la Argentina, y plasma su intencionalidad política al encuadrar la educación de la primera infancia en la Ley de Educación Común (ley 1420. art. 11), inscribiendo las salas de jardín dentro del dominio de la educación popular.[200]

> *"Además de las escuelas comunes mencionadas, se establecerán las siguientes escuelas especiales de enseñanza primaria:* ***Uno o más Jardines*** *de Infantes en las ciudades* ***donde sea posible*** *dotarlos suficientemente" (el resaltado es nuestro).*

No obstante, puede observarse el carácter selectivo del nivel en tanto se plantea su creación en forma limitada para algunos, que parece estar condicionada por las efectivas posibilidades de realización que Sarmiento

[199] Ver Sarlé, P. M. La Educación Infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia. UBA Instituto de Investigaciones Educativas

[200] Esta intencionalidad educativa sienta un precedente que diferencia otras tendencias de tipo asistencialistas que se irán afianzando en relación al jardín de infantes en las décadas posteriores del 1930 y que constituirán un eje conflictivo en relación a la funcionalidad del nivel.

vislumbra, lo que nos desmerece el carácter de popular en términos de intencionalidad. En este sentido el impulso sería apoyado con la creación de cursos de formación de maestras, especialmente preparadas en la Escuela Normal de Paraná a partir de 1884 con la llegada de Sara Ch. de Eccleston,[201] en tiempos en que el liberal protestante George Sterns es elegido por Sarmiento como autoridad de esta institución.

La ausencia de definiciones políticas e institucionales por parte del Estado conservador impactaría fuertemente en la debilidad que adquiere la propuesta en las tres primeras décadas del siglo. Sin embargo encontramos en LA REFORMA que los Jardines de Infantes conformaron parte de la propuesta educativa de la Red de las EEA. En una de sus visitas, en 1902, el inspector Bismark Lagos adjudicaba su existencia a la necesidad de una mayor cobertura de demanda, pero no se refleja en el informe la importancia que estos jardines tenían en el proyecto como instituciones pioneras entre los sectores pobres.

> "(*...) Para poder admitir a gran número de niños que solicitaban ingreso en las escuelas de varones y niñas se ha establecido el Jardín de Infantes a fin de reunir en él a gran número de alumnos que aún no tienen la edad escolar, y que concurrirían a las primeras".*[202]

Pareciera que la demanda creaba la necesidad de reajustes en la organización escolar contemplando la creación del Jardín de Infantes y grados inferiores que adoptaban la co-educación como modalidad.

No obstante, estas instituciones adquirirían un reconocimiento significativo a través de maestras y directoras destacadas, que trascendieron el ámbito de las EEA y participaron en debates, no sólo en torno a la importancia de la difusión de este nivel por parte del Estado. En este sentido encontramos que en torno a los Jardines se constituyen al menos tres puntos de conflicto.

[201] El Estado nacional impulsa la creación de jardines de infantes, anexos a las escuelas normales formando parte de su Departamento de Aplicación. El primero de ellos fue el de la Escuela Normal de Paraná, creado en 1884 y cuya directora, Sara Eccleston, fue una de las maestras traídas especialmente al país por Sarmiento desde Estados Unidos.

[202] La Reforma: Bismarck Lagos, Septiembre 3 de 1902 (Publicado en Diciembre de 1902)

1) En primer lugar, los debates pedagógicos en torno a la “utilidad” de estas instituciones que se vinculan con los cuestionamientos a la *educación intuitiva* de los críticos de la escuela tradicional centrada en la transmisión de conocimientos, entre quienes se destacaban Rousseau, Pestalozzi y Froebell entre otros. Estas expresiones de los sectores opositores al nivel, se ven claramente expresadas en las afirmaciones Leopoldo Lugones en su informe del 20 de noviembre de 1903 quien, como Inspector de Enseñanza Secundaria y Normal, sintetiza la imagen del Jardín de Infantes, diciendo:

> *"(...) a pesar de mi buena voluntad, no he podido encontrar otra cosa que un jardín de infantes común con un centenar y pico de niños, a los cuales se da la llamada* ***enseñanza intuitiva*** *conforme a las reglas de la pedagogía froebeliana (...) En la misma Alemania, cuna del sistema y en los EE.UU (...) son muchos los estados que no la aceptan por* ***inútil y perjudicial****, abundando también entre nosotros opiniones análogas de distintos educadores (...) Luego, no cabe duda que el jardín de infantes es una* ***institución de lujo*** *destinada a proporcionar* ***niñeras caras*** *desde que son profesoras y saben filosofía, a pequeños grupos de niños, despertando, a la vez, ideas en las mentes infantiles (...) y este residuo escolástico, agravado todavía por el vano intento de crear en virtud de la pedagogía* ***madres artificiales****, forma el sistema en cuestión"* (Mira López, 1970:302).

Opiniones adversas de este tipo, en un contexto poco proclive a favorecer la expansión educativa en un gobierno oligárquico, derivarían en el cierre de jardines públicos y profesorados en 1905, comienzo del quiebre de la unidad de dependencia administrativa y de orientación didáctica por parte del Estado que sería recuperada décadas después. La oferta educativa se diversificaría hacia el ámbito privado y asistencial.

En este contexto de declive institucional aparecen como contrapunto una serie de artículos en defensa de jardines que maestras de Morris, integrantes de las asociaciones froebelianas, difundirían a través de la prensa, persuadiendo para su implementación. Una de ellas sería la Profesora Ana Toedter.

> *“Aquí, en la República Argentina, aún persiste la duda acerca de los ventajosos resultados que reportan los jardines de infantes, y que se les condena casi con escepticismo (...) la mala interpretación se relaciona con el desconocimiento sobre la materia (...) ¿Es posible que una reforma*

implantada aquí por el gran Sarmiento (y en la República Oriental por el insigne José Pedro Varela) sea arrojada casi como inútil, sin antes haberla estudiado debidamente? (...) …me complazco en suponer que el Señor Ministro de Instrucción pública no suprimirá estas instituciones (...) que las levantará, las aumentará, (...) dirigidas por profesoras aptas ...(...)... pónganse maestras que sepan despertar sus mentes y corazones y sembrar las semillas del bien". [203]

El tono de la nota deja traslucir las dificultades y críticas al nivel y la defensa de instituciones que débilmente lo sostenían. Este posicionamiento se mantendría a lo largo de las décadas y sería apoyado desde LA REFORMA a través de la traducción de artículos referidos a la infancia, especialmente orientados a difundir el pensamiento froebeliano. Entre 1906 y 1907 se publica completo, especialmente traducido para esta publicación, *"El kindergarten en el Hogar"*[204] Un manual práctico para mujeres de Emily Shirreff, presidenta de la Sociedad Fröebel de Inglaterra. Esta obra contenía postulados educativos especialmente dirigidos a las madres, maestros y ayudantes que trabajaban con niños desde la más temprana edad. Incluía explicaciones acerca de las potencialidades del niño, sugerencias para la creación de un ambiente adecuado, actividades, modos de entablar relaciones con los niños para favorecer el desarrollo de todo su potencial y su educación moral. En ella se reflejaba la clara intencionalidad de propender la autonomía del niño mediante la actividad, para el armónico desarrollo intelectual, moral, físico y artístico. El trabajo realizado se adaptaba a las posibilidades del niño, en el que se une la mano y el intelecto, en contacto con la naturaleza (huerta, jardín) o con actividades de la vida cotidiana, el juego y el contacto con la literatura (historietas, fábulas, cuentos). *Por otra parte, en el texto es posible observar una fuerte concepción que enlaza la educación moral y la religiosa, basada sobre el amor y el deber e inseparable de la disciplina intelectual según el "método Froebel".* Una concepción de educación sistemática basada en "aprender a aprender" sostiene la aproximación de los niños con las primeras nociones de aritmética y escritura que los prepararían para el inicio del trabajo

[203] *La Reforma*: VI, 4 (abril) 1906: Los jardines de infantes. Una opinión autorizada. Por la profesora Toedter (De la Nación).

[204] Esta obra es una adaptación que realiza la autora de los principios de la educación Federico Fröebel, educador protestante nacido en Alemania en 1782, conocido como uno de los precursores del movimiento de Escuela Nueva. Escribió: "La educación del hombre."

escolar y la continuidad de su propia educación a lo largo de la vida.

Hábitos como la observación, la atención, la exactitud y el deseo de trabajar son la base de la pedagogía y deben ser *"formados en medio de las cosas que naturalmente atraen al niño, y son así vinculadas a agradables asociaciones."*[205]

2) En segundo lugar, la reivindicación pedagógica de los Jardines actuaría como punta de lanza proyectándose hacia la reforma pedagógica de la escuela primaria, en sintonía con los postulados de la Escuela Nueva.

Ana Toedter[206] sería, durante muchos años, la directora de estas experiencias y difusora, entre otros maestros de las EEA, de un pensamiento pedagógico que no sólo nutría a los jardines sino que se proyectaba hacia la renovación pedagógica del nivel primario. Como cita de autoridad recuperaba la opinión del profesor de la universidad de Wisconsin, Mr. V O`Shea, quien respondía a la crítica de que los niños del kindergarten se sentían mortificados cuando ingresaban a los grados y no llegaban a dar los resultados que se esperaba de ellos. Sostiene que:

> *"(…) en una escuela primaria donde la rigidez y el militarismo en la disciplina cedían su lugar a una actividad vital interesante, he observado que el niño del kindergarten está más en armonía con su medio ambiente, tiene más confianza en sí mismo, es más diligente, enérgico y expresivo. Desde los mismos comienzos responde más eficazmente a los estímulos educativos de la clase".* [207]

Esta fuente de autoridad daba pie a Toedter para sugerir:

> *"(…) aquí necesitamos jardines adaptados al ambiente y espíritu argentinos .No debemos olvidar que no son los grados "áridos y desiertos" de las grandes escuelas primarias los que completan la obra del kindergarten, sino aquellos en que hay luz, donde impera el afecto, donde reina la armonía, donde se aprende con deleite y se vive con el alma".* [208]

---

[205] *La Reforma*: Año VIII, Nº 1 (Enero) 1908: P.4611

[206] Ana Todter, perteneciente a la Iglesia Metodista Episcopal, se graduaría en 1913 como Profesora en Letras en la Universidad de Buenos Aires, titulando su tesis "Educación de la Atención"

[207] *La Reforma*, Año VI, Nº 3 (Marzo) 1906. "Los Jardines de Infantes" por la Profesora Señorita Ana Toedter (de La Nación , 2 de Abril de 1906) P.3033

[208] Idem

En esta cita es posible advertir la crítica a la escuela tradicional, señalando la necesidad de una reforma de la misma como espacio de disfrute del aprendizaje desde postulados escolanovistas. La profesora reivindicaba los jardines basándose en la experiencia que realizaban en Palermo, destacando la opinión de las maestras normales quienes notaban la diferencia entre los niños que ingresaban al nivel primario provenientes del kindergarten y los que no lo hacían.

También podemos advertir el impulso pedagógico al kindergarten en la documentación sobre los actos escolares, en los que participaban niños de los jardines y las escuelas elementales, y en los que se contaba también con la presencia de funcionarios del Ministerio de Instrucción, intelectuales, simpatizantes del proyecto y donantes que solían tener un espacio para disertaciones. En estos actos, que tenían a los niños como protagonistas se realizaban cuidadosas puestas en escena integrando la música a través del canto y la actuación de la Banda Infantil, la poesía y dramatizaciones que despertaban los halagos de los invitados. Consideramos que estos eventos se realizaban con la intención de impactar en el ámbito educativo y demostrar lo que era posible realizar con "los niños pobres", tal como se aprecia en los discursos de personalidades del ámbito intelectual y político que los presenciaban. Un despliegue de folletos acompañaba estas jornadas alusivas a las fiestas patrias que reforzaban el sentido de "argentinidad" de las escuelas. Los actos de fin de año incluían representaciones navideñas que incorporaban el significado religioso, un balance de lo realizado en el año junto con exposiciones artísticas.

Fue relevante a fines del siglo XIX el impulso a la formación de los jardines de la asociación Pro-difusora del Kindergarten, promovida por educadoras egresadas de la Escuela Normal de Paraná, que tuvo como directora fundadora a Sara Chamberlain de Eccleston.[209] Encontramos vinculaciones entre los maestros que formaron parte del personal directivo de las Escuelas de Morris

[209] Por Laura Vasta y Flavia Gispert: "Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre" e- Eccleston. Temas de Educación Infantil. Año 5. Número 12. 2° Cuatrimestre de 2009. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DFD. Ministerio de Educación. GCBA.

(Antonio Sagarna, Felisa y Rita Latallada, Ana Toedter, entre otros) y este espacio de formación. Algunos de los directores de las escuelas y maestros habían sido alumnos de este espacio institucional significativo donde se difundieron las ideas escolanovistas. Estas maestras se formaron con Sara Chamberlain de Eccleston, difusora de las ideas de Fröebel en Argentina. Felisa Latallada, una de las directoras de las escuelas de Morris, había sido directora de una Escuela Particular (modelo) en Paraná donde trabajaría como maestra Rosario Vera Peñalosa. [210].

Hermana de Felisa Latallada, Rita Latallada de Victoria[211] sería una de las colaboradoras, junto con Pablo Pizzurno, Rodolfo Senet, Víctor Mercante y Ernesto Nelson, para la creación de la *Escuela Argentina Modelo*, que impulsara Rosario Vera Peñalosa con Carlos Biedma, desde donde se promovió la profesionalización de los jardines de infantes, se impulsó la capacitación de la enseñanza popular, las nuevas técnicas y didáctica de los jardines de infantes así como la difusión de las teorías de Pestalozzi, Fröebel y Montessori. No obstante, estas experiencias que implicaban el avance de los jardines, quedaban circunscriptas al ámbito privado y dirigidas a sectores sociales altos. Es en las Escuelas de Morris donde se perdudaron a lo largo de las décadas, creemos que como instituciones pioneras entre estos sectores sociales.

3) En tercer lugar, otro eje conflictivo en torno a la promoción de los jardines era la disputa política sobre la tutela de la infancia, ya fuertemente discutida por los sectores clericales en el transcurso del debate de la Ley 1420. Por entonces, la ICR se disputaba con el Estado la tutela de la infancia que hasta entonces había estado a su cargo. La educación y la formación moral se definía en el orden de lo privado, en el ámbito de las familias, conflicto que se

[210] Educadores argentinos: Vera Peñaloza, Rosario , Universidad Pedagógica Buenos Aires. Recuperado en http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/101533

[211] En el año 1935, Rita Latallada de Victoria, fundaría con Rosario Vera Peñaloza y Custodia Zuloaga la *Asociación Pro-difusión del Kindergarten* que reconoce como antecedente a la *Unión Froebeliana Argentina* fundada en 1892 por Sara Eccleston. La fundación de la asociación tendría como primer propósito revertir la situación provocada por el cierre de secciones de Jardín de Infantes y de profesorados.
http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/102117/Monitor_3321.pdf?sequence=1

reactualizaría en diversas oportunidades cada vez que se desarrollaran políticas de expansión del nivel.[212]

Carli (1992) y Puiggrós (1992) señalan que se perfilaba en esta década una fragmentación y segmentación en el tratamiento de la infancia, con discursos y circuitos institucionales diferenciados. Por un lado, el discurso de la minoridad que implicaba una intervención regeneradora de los niños vinculados a la calle y en situación de abandono. Esto planteaba la discusión en torno al tipo de instituciones y su función para dar respuesta a la problemática: institutos de menores, correccionales, asilos y orfanatos. En contraposición, el discurso de la escuela nueva que desplazaba la mirada hacia los derechos de los niños. Creemos que desde el protestantismo también se intentaba responder a la problemática de la niñez en cuyo debate participaban desde LA REFORMA. La tensión discursiva anteriormente aludida se haría presente en la publicación de una serie de artículos que visibilizaban la problemática de los niños pobres, una sociedad ausente y un Estado mezquino, por lo que se demandaban políticas públicas. Estas demandas no solo situaban al niño como sujeto de tutela sino que también lo hacían como sujeto de derecho. Esto lo vemos expresado en la alineación con los discursos escolanovistas.

c) Los Institutos de Artes y Oficios

La incorporación de Argentina a la economía mundial como país productor de alimentos, iniciada en 1880, fue un proceso que trajo profundas transformaciones al paisaje demográfico de la ciudad de Buenos Aires. Esto se produjo por el rápido crecimiento de la ciudad como lugar de embarque de productos, centro de comercialización, procesamiento de productos

[212] La Ley Simini, de 1946 plantea la obligatoriedad del jardín de infantes desde los tres hasta los cinco y organiza la Rama Inicial de la Provincia de Buenos Aires que estaba orientada a favorecer a las madres para su inserción al mercado de trabajo. Esta Ley sería fuertemente cuestionada por la ICR, derogada y reemplazada por la Ley 5650, en 1951, pasando el preescolar a ser voluntario. Carli considera que la preocupación del peronismo por la infancia, cristalizó buena parte de las cuestiones en debate y sin resolución de la década del 30', definiendo una "política de infancia" en tanto pieza central de la política estatal. CARLI, Sandra (2005): "Infancia y peronismo. Los únicos privilegiados son los niños", en: *Todo es historia*, nº 457, Año XXXVIII, agosto 2005, Buenos Aires

exportables y aumento de la demanda urbana, lo que incidió en el surgimiento de talleres de manufacturas de distinta magnitud.

La estructura social también fue modificándose. El crecimiento y consolidación de la oligarquía capitalista se beneficiaba al ritmo de la expansión económica, mientras que el sector que representaba al mundo del trabajo crecía a la par, perfilándose hacia principios de siglo XX como el naciente proletariado. En los márgenes, personas afectadas por el desempleo conformaban un grupo social caracterizado por su pobreza extrema, en el que se encontraban niños, ancianos y enfermos abandonados. Las familias, débilmente estructuradas por la precaria situación económica, carecían de condiciones para contenerlos, con el agravante que significaba el problema de la escasez de vivienda producida por el acelerado ritmo de crecimiento urbano. En este complejo paisaje que presentaba la Buenos Aires de principios del siglo XX, los *"menores vagabundos"*[213] impactaban en sectores sociales que, a través de distintas asociaciones civiles y religiosas, intentaban generar algún tipo de respuesta a esa problemática.

La dirigencia política, por su parte demoraba en diseñar políticas sociales y educativas, reaccionando sólo cuando los refugios de menores estaban abarrotados de niños acusados de contravenciones. Para estos niños, las soluciones se pensaban en términos de reclusión en cárceles correccionales, la asistencia a talleres de artes y oficios o colonias agrícolas correccionales. Según consta en documentación de la época, estaba claro que la causa principal era el factor económico que impedía que las familias mantuvieran a los menores en un proceso de educación y crecimiento, por lo que eran "lanzados" a la calle a subsistir. Algunas de estas instituciones asistían a los niños ayudando a los padres en el mantenimiento de los hijos menores. Otras los asistían durante el día, planteándose como uno de sus principales objetivos

[213] Tipología empleada para designar a un grupo importante de pobres marginales que ocupaba la atención pública compuesto por pequeños pilluelos, a veces rateros, nucleados con frecuencia en pandillas. Generalmente eran niños pero hay referencias de "muchachotes" presumiblemente adolescentes. En Gutiérrez, Leandro, "Condiciones de la vida material de los sectores populares en Buenos Aires, 1880-1914". *Revista de indias*, n° 163-164, Sevilla, 1986.

la enseñanza de oficios o habilidades de diverso tipo. Por último, otros establecimientos los recluían totalmente.

Los poderes públicos comenzaron a debatir el diseño de políticas, partiendo de considerar a los niños pobres como fuerza de trabajo futura, para lo cual era necesario educarlos y capacitarlos. En esta perspectiva, encontramos coincidencias con las propuestas de legislación que Morris impulsaba para la protección de la niñez y para crear instituciones educativas como escuelas domésticas, industriales, agrícolas.

> *"(…) aunque directamente para el niño, sería también para beneficio de todos los que necesitan del trabajo del niño y del joven, pues mientras mejor sea el trabajador, tanto mejor es el resultado de su esfuerzo".*[214]

Estas consideraciones se establecían principalmente para los varones y luego se extenderían a las niñas. [215]

La cuestión de una formación de carácter más utilitario fue un tema que se debatió hacia finales del siglo XVIII, impulsado por hombres de formación positivista entre los que encontramos a José B. Zubiaur y Juan Agustín García. La necesidad de comerciantes, industriales y trabajadores requería la creación de escuelas prácticas para formar mano de obra acorde con el crecimiento de los sectores de la pequeña y mediana industria. Sin embargo, estas propuestas no tuvieron eco, lo que ponía en evidencia la debilidad del sector industrial frente a los intereses de la oligarquía rural, la ausencia de una base social que sustentara estas propuestas (Tedesco, 1972) y la vigencia del legado sarmientino de privilegiar la función política[216] de la educación, considerada como base de las transformaciones sociales.[217]

---

[214] *La Reforma*, Año IV, Nº 6 (Junio) 1904: p. 1832.

[215] Cabe aclarar que el gobierno por ese entonces recibía asesoramiento de funcionarios ingleses para el diseño de políticas con estos sectores. *La Reforma*, Año IV, Nº 6 (Junio) 1904: p. 1830.

[216] La escuela primaria tendría como uno de sus principales objetivos controlar a los inmigrantes y someterlos al orden nacional, mientras que en la enseñanza media, el modelo mitrista no registraba modificaciones pese a los esfuerzos del sector más progresista de la clase dirigente que presentó entre 1890 y 1916 varios proyectos de reforma. (Puiggrós, A. 1990).

[217] A diferencia de los procesos de Europa y EEUU en los que la educación fue un factor que acompañó el desarrollo del capitalismo en una relación dialéctica con los procesos económico-sociales, subordinándose a la capacitación de la mano de obra y la especialización técnica.

Sin embargo, la política educativa que se instaló a partir de la Ley 1420 conllevaba en sus conceptos esenciales la articulación educación-trabajo enmarcada en la noción de *progreso social.* Desde el liberalismo fundante del sistema educativo el trabajo aparecía, al menos formalmente, como un contenido de aprendizaje relevante en el currículo escolar, que se vinculaba primeramente con la formación moral y las habilidades para el estudio y, paulatinamente, introducía el trabajo manual[218] como materia de enseñanza. En relación a la misma se debatían entre dos posturas: otorgarle un carácter meramente educativo o concebirla como una actividad industrial. Finalmente se adoptó el trabajo manual con carácter educativo Sin embargo, aunque la referencia al trabajo fuera habitual en la retórica oficial, en el plano de las realizaciones el proceso de escolarización en la Argentina se centró en una formación básica orientada a la homogeneización cultural y a la transmisión ciudadana, necesarias para la consolidación del Estado moderno, y en una escuela media de carácter humanístico-enciclopédico. Hacia 1900, la formación en el trabajo manual encarado en forma industrial se encontraba en una etapa muy embrionaria, creándose algunos talleres de tipo artesanal en escuelas primarias y secundarias bajo el impulso de asociaciones populares. Estas experiencias se limitaron a las provincias del litoral y a Buenos Aires. Los intentos por vincular más estrechamente la educación con la economía fueron mayoritariamente rechazados.

En este contexto, Morris encararía la creación de talleres de artes y oficios a la par de las escuelas elementales. En 1901 se inauguraba el Instituto Evangélico Industrial de Artes y Oficios en la avenida Santa Fe, entre Thames y Uriarte, frente a los pabellones de la Sociedad Rural. El mismo cumplía diferentes finalidades simultáneas. En primer lugar, la formación laboral. Concurrían preferentemente aquellos alumnos que ya habían recibido enseñanza elemental, en cualquiera de las escuelas, para aprender diferentes oficios: carpintería, herrería, mecánica, electricidad, zapatería, sastrería, lonería, escobería y tallado en madera. A medida que se consolidaban estos institutos

[218] En 1892 el Poder Ejecutivo nombró a una comisión para que estudiara la aplicación de esta asignatura a la escuela primaria y a los jardines de infantes. En Tedesco J.C (1972): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1954),* Buenos Aires, Hachette, 1972.

fueron ampliando su oferta hacia estudios contables, dactilográficos, taquigráficos, corte, confección y bordado, inglés y cocina, e incluso una Escuela de Telegrafía[219]. Todas las escuelas funcionaban en turnos vespertinos y nocturnos, para jóvenes y adultos. La oferta educativa respondía a las demandas del mercado laboral que requería mano de obra con cierta especialización, así como de los sectores pobres, y trabajadores en tanto ofrecía alguna posibilidad de ascenso social.

En segundo lugar, la formación laboral y la tarea de los talleres también respondían a la producción de insumos necesarios para las escuelas, contribuyendo a su abastecimiento ante la creciente demanda derivada del acelerado proceso de expansión en los primeros años.

> *"Actualmente funcionan los talleres de zapatería y carpintería (...) En el primero se fabrica el calzado necesario para los alumnos que concurren a las escuelas. Confeccionándose los vestidos y ropa blanca para los mismos en los talleres de costura que existen en las escuelas de niñas (...) Durante el año 1901 y los tres primeros meses se han distribuido, gratis, 2730 pares de botines a varones y niñas; 970 trajes, camisetas y medias para varones; 1240 vestidos para niñas y 640 piezas de ropa blanca para niñas; este dato me fue suministrado de las constancias que guarda su director. Trabajan en los talleres 22 alumnos; 44 esperan se establezcan los de herrería, mecánica, electricidad, lonería, modelado, escritura mecánica y telegrafía para concurrir a ellos.*[220]

A medida que se fueron incorporando oficios, constituyeron una fuente de recursos para las escuelas, ofreciendo al mercado los productos que se elaboraban en sus institutos, a pedido o ubicándolos para la venta al público en comercios de la ciudad. [221]

---

[219] *Informe Especial,* elevado al Consejo Nacional de Educación para ser presentada en el Honorable Senado de la Nación por Dr. Bismarck Lagos, Buenos Aires (4/1/1902).

[220] Informe Inspector Bismarck Lagos, Septiembre 3 de 1902 (Publicado en Diciembre de 1902).

[221] *La Reforma*, Año VI, Nº 3 (Marzo) 1906: p. 3035. En este artículo se reproduce del periódico *La Patria Degli Italiani* quien afirma: Las principales casas de comercio Gath y Chaves: Cabezas. etc, encargan al taller mucho trabajo y están satisfechas. También véase: *La Reforma*, Año VIII, Nº 7 (Julio) 1908: pp. 5014-5015. Allí se menciona al comercio de Guerrico y Willians. Otra modalidad de venta eran las exposiciones que se realizaban durante las fiestas cívicas y las navideñas: en este sentido véase: *La Reforma*, Año II, Nº 1 (Enero) 1902: p. 562. *La Reforma*, Año II, Nº 6 (Junio) 1902: p. 788. *La Reforma*, Año IV, Nº 1 (enero) 1904: P. 1596.

Por otra parte, los contactos de Morris con el sector empresarial que apoyaba el proyecto educacional favorecían la inserción laboral de muchos de sus alumnos.

> *"Los muchachos en cuanto cursaban tercer o cuarto grado se inscribían en ese instituto para aprender algún oficio. Salían listos para entrar en fábricas o talleres donde el mismo Morris los recomendaba "Un muchacho de Mister Morris, era, presumiblemente, un buen muchacho".*[222]

El prestigio de las escuelas radicaba, además de la capacitación técnica, en la formación moral que ofrecía.[223]

Muchas de las niñas pasaban directamente, después de 5º, al taller dirigido por la señorita Pozzi. En 1906 contaban con 32 máquinas de coser.

> *"(...) de allí salen buenas modistas, costureras, etc (...) no solamente proveen de ropas y calzados que gratuitamente se reparten a los alumnos más pobres sino que llevan a la administración una valida contribución en dinero. Las principales casas de comercio -Gath y Chaves, Cabezas, etc.- encargan al taller mucho trabajo y están muy satisfechas (...) la misma Superintendencia de las EEA provee después -en el límite de lo posible- a la colocación de los protegidos y a ex alumnos que.podemos hallar en diversos talleres de modas y confecciones, en el correo, en el telégrafo, en las casas de comercio, administraciones particulares, etc".*[224]

No contamos con elementos suficientes para analizar el tipo de vinculaciones que establecieron las EEA con el sector empresarial; si existían condicionamientos a cambio de apoyo económico; si estos giraban en torno a la producción de la mano de obra o cómo jugaron estos intereses en la apertura de los oficios que se fueron incorporando a la propuesta laboral de las escuelas. Lo que si estaríamos en condiciones de afirmar es que las escuelas transmitían un valor ético y económico del trabajo que tendría eco en el naciente proletariado industrial y en la emergente clase media en búsqueda de ascenso social. Entre estos sectores se incorporaba a la mujer en los oficios que, por ese entonces, se promovían de acuerdo a la función social que se le

[222] Gonzalez Arrilli (1955): *op. cit*., p. 68.
[223] *Ibíd.*, P. 35.
[224] *La Reforma,* Año VI, Nº 3 (marzo) 1906: P. 3036-3037. En un artículo publicado en *"La Patria Degli Italiani".*

asignaba, pero que la desplazaban del enclaustramiento del hogar y del cumplimiento de la "sagrada" misión de ser madre hacia otros ámbitos sociales vinculados al trabajo.

3.3 Los maestros de las EEA

> *"Tenga presente que cuando el maestro o la maestra deja de aprender, debe dejar de enseñar. Nada importa cuáles sean sus talentos o sus conocimientos; es incapaz de dirigir y conducir a los demás desde el momento que muere en él el espíritu de estudio".*[225]

Proceso de conformación de la planta docente

Aparentemente el equipo docente de las escuelas se fue conformando, en los primeros tiempos, con amistades de Morris y simpatizantes del proyecto. Algunos percibían alguna remuneración y otros prestaban sus servicios gratuitamente. No nos consta que contaran con títulos oficiales, pero sí que algunos de ellos tenían formación universitaria. Por ejemplo, entre los primeros colaboradores se encontraban dos abogados jóvenes Humberto Pietrarena y Antonio Sagarna que enseñaban historia Argentina e Instrucción Cívica en las escuelas de Palermo. Este último colaboraba sin recibir ingresos.

A medida que las escuelas fueron creciendo, maestros normalistas autorizados por el Consejo de Educación, que no podían iniciarse en escuelas oficiales por falta de espacios, eran acogidos por las escuelas. Las remuneraciones que ofrecían eran bajas con respecto a las que ofrecía el Estado y otras entidades privadas. Para 1902:

> *"Las escuelas cuentan con 30 maestros, 17 varones y 13 mujeres, algunos de estos tienen título profesional expedidos por nuestras autoridades, pero tanto ellos como los que carecen de él, manifiestan buena preparación y entusiasmo por la enseñanza, haciéndola metódica a fin de que tenga valor educativo; lo que he podido observar al presenciar las clases de Idioma Nacional, Historia y Geografía Argentina, Instrucción Cívica etc. (...) al ver los trabajos de Caligrafía, Cartografía, de dibujo Lineal y Natural ejecutados*

[225] Gonzalez Arrilli (1955): *op. cit.,* P.37.

por los alumnos.[226]

Uno de los rasgos valorado y ponderado en numerosos discursos oficiales referidos a las EEA, fue la preparación del heterogéneo equipo de maestros que tenían estas escuelas. Al parecer, una de las claves que Morris le imprimía al proyecto era un fuerte estímulo a la lectura y la capacitación permanentes. Esto se vio reflejado en la preocupación por equipar una nutrida Biblioteca con un Salón de Lectura para los maestros.

> "*Su oficina en Güemes 4601 (hoy sede de la Biblioteca Pública Municipal Guido Spano) contaba de un amplio salón para conferencias, reuniones de padres y maestros y en los altos, una biblioteca para los maestros donde los interesados concurrían a leer con la frecuencia que lo necesitaran, con amplios horarios y durante el tiempo que lo desearan, y allí mismo un museo escolar que proveía de material ilustrativo a las escuelas*".[227]

Según lo que podemos observar, una de las estrategias para organizar eficientemente las escuelas fue ponerlas bajo la dirección de personal capacitado que demostrara no sólo estar preparado para la tarea, sino poseer aptitudes para el estudio. En la revista aparecen varias publicaciones de *Conferencias para Maestros*[228] escritas por maestras y directoras de las EEA. Las mismas dan cuenta de la iniciativa que Morris llevaba a cabo organizando estas conferencias de forma independiente del CNE para los maestros de la Red de Escuelas. Asimismo, esas publicaciones constituyen elaboraciones con cierto rigor teórico que ponen de manifiesto la formación, probablemente autodidacta, de los maestros. En ellas se puede apreciar la influencia de producciones pedagógicas europeas que, en algunos casos, ellas mismas traducían y que la revista LA REFORMA difundía. Por su contenido, una parte del público destinatario, además de intelectuales liberales y/o protestantes, estaba conformado por los maestros a los que se destinaba la *Sección*

[226] *La Reforma,* Año II, Nº 12 (diciembre) 1902: P.1526. Informe del Inspector Bismarck Lagos, Septiembre 3 de 1902 (Publicado en Diciembre de 1902).
[227] González Arrilli (1955): *op. cit*., P. 48
[228] Las Conferencias Pedagógicas fueron reglamentadas en Junio de 1887 por la Comisión Nacional de Educación diferenciándose las ***Doctrinales*** destinadas a Subinspectores y preceptores (las categorías docentes eran: preceptores, subpreceptores y ayudantes, según la antigüedad y el título docente) presididas por un Inspector Técnico y las ***Prácticas*** para preceptores, subpreceptores y ayudantes, presididas por un Subinspector. A estas conferencias los docentes de escuelas particulares podían asistir con autorización del CNE o el CE respectivo.

Educacional".

En relación a este grupo en particular creemos que la revista cumplía diversas funciones. Por una parte, como órgano de difusión del proyecto educativo y de propaganda de las EEA, se constituía en una instancia que favorecía procesos reflexivos sobre los aspectos ideológicos, filosóficos y religiosos en los que el proyecto se asentaba; como así también sobre las problemáticas que surgían en el propio proceso de implementación y que eran motivo de búsquedas de referentes por parte de Morris. Por otra parte la revista contribuía a la formación intelectual de los maestros, ya que se abordaban desde cuestiones estrictamente pedagógicas hasta las que ayudaban a construir el perfil de maestro que se requería, incluyendo el del docente como sujeto de derechos sociales. Este último se conformaba simultáneamente con una mirada de la infancia que le otorgaba al niño un nuevo status social y pedagógico sobre la que profundizaremos oportunamente.

La revista proporcionaba al maestro insumos teóricos para su formación y marcaba también un direccionamiento a pensar la problemática educativa desde una perspectiva más amplia que los situaba en un rol protagónico, considerándolo como sujeto clave en el proceso de democratización social, nutriéndolo de un discurso pedagógico contrario a la educación tradicional, con rasgos democratizadores y anticlericales.

Morris promovía y fundamentaba la necesidad de celebrar periódicamente estas conferencias pedagógicas apelando al esfuerzo por *"la importancia, trascendencia y eficacia de este tipo de torneos"* a pesar de que presuponía una *"mayor suma de labor".* Las Conferencias se desarrollaban según la siguiente modalidad: se leían ante los maestros, se debatía sobre su contenido y se sometían a una votación para su aprobación.[229]Las mismas abordaban diferentes temas pedagógicos y didácticos, en algunos casos proponiendo estrategias innovadoras para que los maestros implementaran en las aulas.

[229] *La Reforma,* Año IX, Nº 9 (Septiembre) 1909: p. 6429. "Enseñanza Objetiva o lecciones de cosas". Extractos y conclusiones de una conferencia leída por el Sr. Juan Díaz maestro de la escuela Evangélica Argentina de Varones, de Palermo ante la reunión de maestros de las EEA de Palermo y Maldonado, el sábado 28 de agosto de 1909.

Para ilustrar con algunos ejemplos, nos remitimos a las Conferencias cuyo contenido se transcribe total o parcialmente en las revista. Las mismas eran dadas por y para el personal de las EEA.

* Sta. Sofia E. Larrosa, Agosto de 1905. *"Valor y lugar de los textos en la escuela".* Se refiere y fundamenta la importancia del uso de diferentes textos en la escuela primaria para crear el hábito de leer.
* Srta Ana L. Toedter, Noviembre de 1905. *"El niño y la Educación Moral".* En la misma sostenía la importancia de la educación moral a la par de la intelectual para vivir *"una vida completa"* desde la perspectiva de Spencer.
* Srta. Laura L. Payne, leída el 31 de octubre de 1908. *"Del Juego".* Se analizaba el origen del juego; la influencia del juego en el desarrollo del niño y las diferencias entre la gimnasia y el juego; recreos, juegos espontáneos. Se sugieren ejemplos de juegos. Sostiene que los juegos debieran formar parte de todo programa escolar ya que sistematizados, según Fröebel los ha ideado, contribuyen a desarrollar la triple naturaleza del niño, es decir su parte física, mental y espiritual. Por otra parte sugiere que en los grados inferiores se prefiera el juego o combinaciones de gimnasia y juego, y dejar en las horas de recreo que los juegos sean libres.
* Sr. Juan Díaz, maestro de la Escuela Argentina de Varones, de Palermo, leída en agosto de 1909. *"Enseñanza Objetiva o Lecciones de Cosas"* La misma se sostiene en una concepción evolutiva del desarrollo de la inteligencia donde se apela a los sentidos y a la percepción, para lo cual se debe poner al niño en contacto con diferentes entornos naturales, para manipular, observar, etc.
* Sr Jose M. Rúa[230], Doctor en Ciencias Naturales, Director de la Escuela Evangélica de Varones, Palermo, leída el sábado 11 de Septiembre de 1909. *"Una clase práctica sobre mineralogía" (Clase teórico-práctica).* Reconocido como especialista en Ciencias Naturales. La pregunta que guiaría la clase era "Si es la cal, el mármol, esta piedra o aquella, pertenecen todas a la categorías llamada rocas calcáreas". En la clase se describen métodos de indagación y experimentación con equipos que se encontraban en el Museo Escolar de la

[230] El Dr. José M. Rúa sería el encargado de organizar el museo de Ciencias Naturales de las EEA.

EEA. Para Rúa:

> *"(…) la ciencia sin conciencia era una amenaza (…) el cultivo de la mente no acompañado del cultivo de los sentimientos superiores conducía a formar pedantes y egoístas" (Falta la cita)*

Nos parece oportuno completar las menciones anteriores con otros colaboradores del proyecto educativo que realizaron diferentes pero significativos aportes:

* Sr Remigio Vásquez, español oriundo de La Coruña, predicador evangélico. Poseía una pequeña imprenta donde enseñaba tipografía. Allí se imprimía "El Estandarte Evangélico" del que fuera su director, tipógrafo, corrector y distribuidor. Por las noches trabajaba en *La Prensa* como corrector de pruebas. Al lado de Morris fue maestro de escuela, redactor de LA REFORMA, corrector de los trabajos que se publicaban así como de los folletos y de lo que se escribiera y tradujera.

***** Lino Abeledo, español republicano y protestante. Había entrado en contacto con Morris en la Boca cuando comenzó con el proyecto. Fue convocado en 1908 para hacerse cargo de la dirección moral de las escuelas, lo que hizo hasta su muerte en 1915.

*Pílades Oreste Dezeo. Comenzó en 1915 como maestro de una de las escuelas mientras estudiaba medicina. Desde 1921, habiéndose recibido, pasó a ser uno de los facultativos de la obra. Al inaugurarse el hogar "El Alba" fue nombrado Director Médico y se mantuvo en ese cargo hasta su fallecimiento en 1941.

* Clemente Ricci, ayudante del Prof. J.M. Rúa como maestro y director a su vez de la Sección Musical). Nació en Italia. Estudió en el Instituto de Ciencias Históricas y Sociales de Milán, adquirió sólidos conocimientos musicales y también de bibliotecología. Sus obras fueron publicadas por LA REFORMA. Trabajó junto a Morris denodadamente en la publicación de la revista colaborando en la selección de lo que se publicaba y en la realización de comentarios.

* El Señor Imperatori, de origen italiano, fue uno de los mejores alumnos de las

escuelas de la Sociedad “Italia Unita”.[231] Fue Director de una de las escuelas y falleció siendo muy joven de tuberculosis.

Estas personalidades del ámbito intelectual, además de otorgarle cierto prestigio a las escuelas, aportaban un capital cultural que les imprimiría rasgos de identidad. El reconocimiento de las autoridades oficiales a la capacidad del personal docente las EEA se ponía de manifiesto en varios discursos e informes de inspecciones.

Morris orientaba la tarea de los maestros y directores en relación al clima institucional que debían tener las escuelas que debían ser “alegres”, cuidadas en su aspecto edilicio y donde debía apreciarse el buen trato con los alumnos. Sobre el perfil docente que era necesario para las escuelas sostenía:

> *“Hay tres cosas buenas cuya amistad el maestro debe cultivar: buenos libros, buenos compañeros, buen humor.”* Con respecto al último aspecto insistía en la importancia de la alegría *“Hay que aprender a reír” o “La mejor aula de la escuela: aquella donde alguna vez se escuchan risas”.* [232]

Hacia finales de la década encontramos otro dato significativo: la vinculación de maestros de las EEA con los organismos oficiales. Para el Centenario la Srta. Latallada, directora de una de las escuelas, fue nombrada Presidenta de la Comisión de la Exposición Escolar del Centenario según las directivas del Consejo Nacional de Educación, a cargo del Dr. Ramos Mejía. En 1910 se publicaba en LA REFORMA un discurso emitido ante las máximas autoridades gubernamentales con motivo de presentar las exposiciones que reflejaban los progresos alcanzados por la escuela primaria en lo *“relativo a lo que se relaciona con el Consejo Nacional de Educación, las escuelas comunes, al personal docente y a las asociaciones populares”.*[233]

Creemos que la participación de los maestros del proyecto en espacios estatales estaría mostrando hacia el final de la década el acercamiento del Dr. Ramos Mejía quien conformaba, como mencionáramos anteriormente, la

[231] *La Reforma*, Año VI, Nº 3 (marzo) 1906: P. 3035-3038. Artículo extraído de *La Patria degli Italiani.*
[232] González Arrilli(1955): *op cit*., P. 36.
[233] *La Reforma*, Año X, Nº 5 (mayo) 1910: P. 7415-7417.

Comisión de las *Escuelas e Institutos Evangélicos Argentinos*. Nos resta indagar en las implicancias que pudo haber tenido, en estas instituciones su influencia en los años posteriores al periodo estudiado, considerando que en 1910 las escuelas cambiaron de denominación para ser identificadas como *Escuelas e Institutos Filantrópicos Argentinos.*

En el archivo que se encuentra en la Biblioteca William Morris se encontraron evidencias de la formación de maestros normales que se realizó entre 1920 y 1930 en el marco de este proyecto. Las maestras realizaban sus primeras experiencias en las escuelas de Morris, algunas se quedaron en el proyecto y otras al poco tiempo buscaron otros espacios laborales. Dejamos pendiente el tema para profundizar en otra oportunidad.

Conclusiones

En este capítulo hemos intentado mostrar la materialización de la propuesta educativa del protestantismo liberal, que se constituyó en el entrecruce de una multiplicidad de prácticas y discursos provenientes de diferentes ámbitos -económicos, políticos, culturales y religiosos- que posibilitaron sus condiciones de existencia. En este sentido recuperamos la conceptualización de Laclau para pensar este proyecto educativo como un *"discurso"* en el sentido de una totalidad estructurada, resultante de la práctica articulatoria, que implica una relación tal entre elementos, cuya identidad resulta modificada como resultado de esa práctica. Desde esta línea teórica, su configuración depende de la estructuración de un campo discursivo producto de las relaciones sociales que se construyen, en las que están implícitas las contradicciones, inherentes al carácter discursivo de lo social (Laclau y Mouffe: 1987P. 116).

Si bien quedan muchos vacíos de información en relación al proceso de constitución del proyecto en su deconstrucción histórica, es posible identificar diferentes lógicas de prácticas disímiles que se articularon en este proyecto, que no respondieron a una coherencia lógica única, que difirieron en sus formas y fueron variando en la dinámica de su historicidad contextualizada en

los procesos políticos, económicos, culturales y religiosos, en los que adquirió su singularidad. Particularmente nos detendremos en los discursos religiosos y políticos que confluyeron en la construcción de la ciudadanía, comprendida como punto nodal, en la Segunda Parte de esta tesis.

En este sentido nos interesa alejarnos de suponer el carácter necesario de los lazos que unieron estos diferentes elementos que se articularon para la construcción de la identidad, para pensarla como un complejo relacional abierto resultante de una práctica articulatoria en la que es posible identificar posiciones diferenciales. En este aspecto resulta significativo el cambio de denominación de las escuelas que constituyó una ruptura importante en su identificación como proyecto “evangélico” en el sentido de “no católico”. Esto reflejó las alianzas con el liberalismo laicista conservador en lo político, expresadas en la figura de Ramos Mejía, en un contexto marcado por el avance de sectores clericales que ejercían presión para restablecer la educación religiosa en las escuelas.

Aun cuando resulta significativo este cambio, las prácticas de construcción de la identidad no variaron en tanto permanentemente se fueron definiendo por oposición al clericalismo, en este sentido, a *prácticas articulatorias antagónicas,* en palabras de Laclau. Las mismas aludían a prácticas educativas, institucionales, ciudadanas y laborales que se colocaban como opuestas, aunque en algunos casos no lo eran tanto. Cabe destacar la diferenciación de estas prácticas de la beneficencia católica en tanto promovían la formación laboral para el desarrollo de una cultura del trabajo y posibilidades de ascenso social a partir de la inserción de la población atendida en el mercado laboral. Queda analizar cómo jugaba esta estrategia de formación en un contexto económico de expansión capitalista y de implementación de políticas para el control social.

En el contexto de la lucha política que el liberalismo librara en la primera década en torno a la laicidad, se situó en el centro del debate la definición de cuestiones inherentes a la ciudadanía que giraron en relación a la formación moral planteada como llave de resolución de la cuestión social. En este

panorama se destacó la presencia de Ramos Mejía, formando parte de un sector profesional que avanzó en el Estado Conservador acumulando poder en el sistema educativo. Sostuvo un discurso de dominación política y cultural relacionado con la ideología nacionalista oligárquica y laica, que atravesó la normalización escolar e impulsó una pedagogía ordenadora para el control social (Puiggrós, 1990). En la segunda parte nos detendremos en las articulaciones de este pensamiento con el de William Morris y los posibles conflictos dentro del proyecto que se dirimieron ante la coexistencia de discursos (normalista positivista y escolanovista) que, si bien coincidían en su origen positivista, derivaban en diferentes concreciones del curriculum y formas de disciplinamiento, de construcción del vínculo pedagógico y de formas de enseñanza, cuestiones que retomamos en el Cuarto Capítulo de esta Primera Parte.

Sin duda el soporte económico de grupos de poder fueron claves en el desarrollo de prácticas de asistencia, que a la vez se articularon con prácticas laborales y de capacitación laboral, así como el autoabastecimiento mediante la red que tendía a generar los insumos necesarios para que los niños estuvieran atendidos. A través de esa red se cubrían necesidades de vestido y calzado, la copa de leche, medicamentos y asistencia médica y odontológica. La formación para el trabajo[234] desde la ascética protestante, ingresaría como uno de los ejes educativos que atravesaron todo el proyecto, que se significaba de diferentes formas según el contexto en el que se promovía: el aula, el taller, el hogar, el ámbito social de pertenencia.

La propuesta aspiraba a consolidarse para responder tanto a las demandas educativas existentes y conformarse como alternativa de educación popular, como a las necesidades del proyecto político y económico que impulsaban los sectores liberales. En este sentido destacamos la función democratizadora de la educación que tuvo este proyecto como posibilidad educativa. En este sentido merece particular atención la creación de Jardines de Infantes que, hasta donde hemos podido indagar, fueron las primeras experiencias de este

[234] Sobre este aspecto nos extenderemos en el Capítulo 2 de la Segunda Parte.

tipo en estos sectores sociales.

Si bien la información a la que hemos podido acceder es escasa, nos ha permitido observar la rápida expansión de la red de escuelas que se sostuvo por más de treinta años. Hasta lo que pudimos advertir, si bien se observan algunas variantes, perduraron los ejes centrales del proyecto educativo centrado en la niñez. La incorporación permanente de nuevas escuelas en otros sectores de la ciudad permitió que el proyecto brindara una importante cobertura social y educativa a sectores sociales demandantes. En principio estos provenían de sectores muy pobres y se incluía a nativos e inmigrantes, pero no logramos saber si fueron variando o cuáles fueron las expectativas en relación a las escuelas. También pudimos apreciar las variaciones respecto a los oficios que se fueron introduciendo y la paulatina incorporación de mujeres como destinatarias de la capacitación. Al respecto nos quedan variados interrogantes, ¿quiénes eran? ¿Madres de los niños, hermanas, egresadas de las escuelas, potenciales trabajadoras de las empresas que aportaban para el sostenimiento de las escuelas? ¿En qué consistía la formación? ¿Quiénes eran los capacitadores? ¿Cuántos alumnos adultos asistían a estos centros de formación?

.

Por último, el proyecto educativo se orientaba a la producción de sujetos sociales funcionales a los requerimientos de una república democrática que recuperaba el ideario sarmientino de la función política de la educación. No obstante, este posicionamiento se articuló con la necesidad de formar al ciudadano trabajador como parte de la maquinaria de avance del industrialismo, en el que reconocemos las huellas alberdianas.

Capítulo 4

PERSPECTIVAS DE CONSTRUCCIÓN SOCIAL, POLÍTICA Y CULTURAL QUE ATRAVIESAN EL CURRICULO

4. Perspectivas de construcción social, política y cultural que atraviesan el currículo

LA REFORMA refleja la participación del protestantismo liberal en el debate pedagógico referido al currículo, en calidad de propuesta político-educativa que se construyó en las controversias de fin de siglo. Para su análisis retomamos el concepto de Alicia de Alba quien lo concibe como *"síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres, hábitos) que forman una propuesta político-educativa, pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diversos mecanismos de negociación e imposición social".*[235] Su carácter contradictorio y diverso implica aprehenderlo en la lucha por la hegemonía en la que se fue conformando, en su probable pretensión de constituirse en propuesta alternativa. Intentaremos profundizar en algunas líneas que conformaban la trama del currículo como "formación discursiva" desde la concepción de Michel Foucault, en tanto es posible referenciar enunciados dispersos y heterogéneos cuyas nociones cambiantes y contradictorias funcionan en interacción con otras prácticas discursivas vinculadas a las instituciones, los acontecimientos políticos y procesos económicos en el contexto histórico en el que se inscribieron.

En este apartado, nos abocamos a desentrañar algunos ejes del discurso

[235] De Alba Alicia (1998): *Currículo: crisis, mito y perspectivas*, Miño y Dávila, Buenos Aires., p. 50.

pedagógico, referentes al *curriculum*,[236] que probablemente estuvieron vinculados con las necesidades que surgían en la implementación del proyecto de la red de escuelas, y que prevalecieron como nudos conflictivos a lo largo de la década. Si bien la fuente utilizada no nos permite apreciar cómo se traducían en la práctica estas formulaciones, intentaremos realizar algunas inferencias a partir de los escasos datos con los que contamos.[237] En la Segunda Parte de la tesis profundizaremos sobre los ejes que atravesaron los debates en torno al currículo como la formación moral, religiosa y para el trabajo; ejes de la religiosidad protestante y la ideología liberal de la época.

4.1 Hacia la conformación de un currículo cientificista

Uno de los ejes predominantes en la revista, que atraviesa todas sus secciones[238], es la valoración de la ciencia como forma de legitimación del pensamiento y como una de las condiciones fundamentales para el desarrollo social. Se enfatizaba su utilidad para analizar y comprender el mundo, desarrollar la inteligencia y, al mismo tiempo, contribuir al juicio independiente. En general, en LA REFORMA[239] proliferaron discursos que intentaban dar legitimidad a las argumentaciones sobre diferentes problemáticas sociales, atravesados por la mirada de los desarrollos de disciplinas que, en ese periodo, se encontraban en plena producción teórica, tanto desde las Ciencias Humanas (psicología, historia, sociología) [240] como de las Ciencias Exactas y la Pedagogía.[241]

Si bien, ya desde comienzo del siglo XIX, occidente asistía a un proceso de expansión de la producción científica vinculado al desarrollo del industrialismo

[236] Se aclara que la documentación para apreciar lo que efectivamente ocurría en las escuelas es prácticamente nula.
[237] Desde la revista se promovía, la reflexión, la producción y la difusión de conocimiento pedagógico con intensiones formativas que se dirigía principalmente a los docentes de las EEA, abriéndose probablemente hacia otros espacios sociales.
[238] Inclusive en la sección religiosa es posible reconocer la perspectiva de racionalización de la fe.
[239] Creemos que esta política editora respondía a la necesidad de hacer circular una cuidadosa selección de textos dedicados a la formación, algunos de los cuales eran inéditos o eran traducciones que el mismo W. Morris realizaba con el propósito de difundirlos.
[240] Se publica entera la obra *La Sociedad Primera y sus Leyes* de Lamenais.
[241] Queda pendiente la profundización en los debates y las diferentes corrientes pedagógicas que se difunden y que darían cuenta de la conformación del campo pedagógico en este periodo.

y el capitalismo, la importancia de la ciencia, particularmente para los protestantes, tenía fundamentos que derivaban de concepciones religiosas, propias de la Reforma Protestante del siglo XVI[242] y que adquirían nuevo significado en la trama de las relaciones sociales y políticas de los contextos particulares. La idea del librepensamiento a la que aludía la Reforma, implicaba una actitud intelectual de reflexión consciente que abría la puerta a procesos de racionalización de la religión que acompañaron simultáneamente el desarrollo de la ciencia, apartándola de consideraciones que no fueran determinadas por sus propios métodos. Entre las expresiones religiosas, el calvinismo, que impactaba fuertemente en la cultura anglosajona, abriría las puertas al enjuiciamiento práctico, libre, utilitarista y espontáneo de todas las cosas, poniendo el acento en el individuo, lo real-fáctico que se plasmaría en las tendencias empiristas y positivistas anglosajonas[243].

En este sentido podemos decir que la revista LA REFORMA como producción discursiva se adscribía a la *"*cultura científica*"* de la época como *"conjunto de intervenciones teóricas que reconocen el prestigio de la ciencia como dadora de legitimidad de sus propias argumentaciones".* [244] Prevalecía la identificación de la *ciencia* con la cultura, enfoque en el que se negaba la tradición como fuente de conocimiento y por ende de cultura. La tradición originaba el mundo de la ignorancia, el prejuicio y el oscurantismo, que alimentaba el miedo a lo desconocido, la pobreza y la enfermedad. [245]El status del conocimiento científico y su legitimación como forma de conocer y explicar el mundo, constituiría uno de los nudos de mayor conflicto con la cosmovisión católica

[242] El protestantismo, en general, se posicionó en la cultura occidental a favor del desarrollo de la ciencia. Esta relación es posible rastrearla en las implicancias que tuvo la Reforma Protestante en el movimiento cultural de la modernidad y en el surgimiento del carácter científico-racionalista de la cultura moderna. La ciencia autónoma moderna, si bien no nació del protestantismo, lo hizo fusionada con él. A partir de la Reforma el pensamiento protestante se expresó como un esfuerzo intelectual "secularizado", emancipado de las autoridades de la ICR al contribuir al derrumbe de la ciencia eclesiástica precedente y secularizar los institutos de formación, especialmente los jurídicos. En este sentido se creaban posibilidades para que los nacientes estados pudieran cultivar la ciencia según sus propios intereses y proceder así de manera autónoma. (Troeltsch, 1958).

[243] Bertrand, A. N. (1936): El Protestantismo, La Aurora, Buenos Aires.

[244] Terán, O. (2000): *Vida intelectual en Buenos Aires fin de siglo (1880-1910) Derivas de la "cultura científica"*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica, p.9.

[245] En la sección Notas aparecen reiteradas críticas a prácticas religiosas católicas basadas en la tradición que contribuían a la propagación de enfermedades. Ejemplo: el uso del "agua bendita" en la entrada de las iglesias difundía enfermedades contagiosas a través de las mucosas.

imperante, que asentaba su legitimidad en la perpetuación de la tradición dogmática y las enseñanzas transmitidas por el Magisterio Docente de la Iglesia. [246].

En la línea de estas concepciones, se resaltaba la importancia atribuida a la ciencia para la educación del ciudadano en las sociedades modernas, que impactaría en las características del currículo propuesto para la educación en general y especialmente para la red de escuelas. Esta impronta coincidía con las tendencias de los países anglosajones, que se inclinaban a adoptar preferentemente un currículo de carácter cientificista en el que se establecían articulaciones con la formación moral y religiosa.

En LA REFORMA predomina la visión de un currículum integral, en la línea del positivismo de Herbert Spencer.[247] Para este pedagogo, la educación tenía como fin *"preparar para una vida completa"*, lo cual debía implicar formar todas las facultades del individuo para desenvolverse en la vida familiar, laboral, social y política. Este influjo marcaba las tendencias empiristas y positivistas del espíritu anglosajón, que se amalgamaban con el contenido moral.

> *"…la ayuda que la educación presta al niño, ya para excitar, ya para moderar sus facultades, será proporcionada exactamente a las condiciones de la naturaleza, y a los cambios que se realizan en el alma con el transcurso del tiempo; acompañará el espíritu en todos sus progresos, y se plegará a todos sus movimientos siendo como dice Spencer "La correspondencia objetiva del desarrollo subjetivo del espíritu."*[248]

Es posible inferir, en estas afirmaciones, elementos propios del pensamiento evolucionista darviniano que planteaba el perfeccionamiento intelectual y moral según el modelo de evolución de las especies animales por las influencias del medio ambiente. En el caso del niño, esto se trasladaba a la acción

[246] Uno de los temas álgidos del momento lo constituía la teoría de la evolución de Darwin a la que Morris adhería, aunque no todo el protestantismo, y que provocaba fuertes reacciones contrarias por parte de la ICR.

[247] Ver en Pineau, Casuso y Dussel (2005*): La escuela como máquina de educar. Aique*

[248] *La Reforma*, Año IX Nº 9 (Septiembre) 1909: p. 6428. "Enseñanza objetiva o lecciones de cosas". Por Juan Díaz, Maestro de la Escuela Evangélica Argentina de varones.

pedagógica. Desde esta perspectiva, se rescataba la experiencia "sensible"[249] del alumno privilegiándose los sentidos de la vista, el oído y el tacto para obtener el *"maximum de rendimiento útil"* en función de su aprendizaje:

> *"… lo educativo debe tener un fin utilitario y se logra también porque al iniciar a los niños en un método de trabajo manual se prepara al niño para la mayor parte de las ocupaciones a que se ha de consagrarse más adelante."*[250]

La "preparación para la vida" de Spencer se articulaba con la búsqueda de transmisión de conocimientos *útiles* [251]en contraposición a la enseñanza *"elucubrada en fórmulas abstractas y métodos memorísticos alejándose de las necesidades de la vida*", perspectiva hegemónica en las prácticas escolares de la época. Aun cuando los lineamientos oficiales[252] propuestos ya evidenciaban una impronta positivista, parecían ponerse en evidencia las contradicciones entre este enfoque y las prácticas educativas concretas, que en las páginas de la revista se adjudicaban a la deficiente formación de los maestros. En este sentido, se criticaban las metodologías implementadas en la escuela porque, si bien intentaban superar la enseñanza tradicional, desvirtuaban la profundización del *conocimiento científico de los objetos*.[253]

Simultáneamente, se publicaban artículos que criticaban el excesivo énfasis en el conocimiento científico de los programas educativos de los países del norte. En relación al canadiense se sostenía:

> *"Todo hoy está subordinado a la ciencia, la ciencia la ciencia! (…) con el*

[249] Desde la concepción positivista se desechaba por incognoscible todo aquello que no podía ser experimentado a través de los sentidos. El sujeto cognoscente debe atenerse a "los hechos", a los fenómenos accesibles a la experiencia.

[250] La Reforma, Año X, Nº 5 (Mayo) 1910: P. 7516

[251] El carácter cientificista y utilitario del conocimiento se refleja en publicaciones como "El Árbol" del autor uruguayo Nin Frías que ofrecía un análisis de las especies autóctonas del Río de la Plata a través de conocimientos de botánica o de geografía, considerando sus utilidades sociales.

[252] En 1887, a través del Reglamento General de Escuelas definía "…En cuanto a la metodología de enseñanza, se adopta el sistema simultáneo y la enseñanza intuitiva y práctica basada en "la observación de objetos sensibles para elevarse a la idea abstracta, a la comparación, el raciocinio". Queda expresamente prohibida la enseñanza empírica fundada en la memoria", Marengo Roberto: "Estructuración y consolidación del poder normalizador". En Puiggrós, A. (1991): *Historia de la Educación Argentina; Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino.* Tomo II; Galerna, Buenos Aires, p. 117.

[253] *La Reforma*, Año X Nº 5 (Mayo) 1910. Conferencia de Maestros en Montevideo: "Importancia de las lecciones intuitivas y modo de hacer realmente útil esa enseñanza", por la Sta. Leonor Hourticou.

> *propósito fijo y fuerte de procurar alguna utilidad fría, práctica y material (…) el producir genios comerciales, no es todo lo necesario si es que deseamos hacer nuestra pequeña parte para el elevar el nivel de vida de la humanidad"* [254]

Si bien se sostenía la necesidad de la ciencia en la formación y especialmente de las ciencias naturales, los artículos reflejan una mirada crítica a las proyecciones sociales de un materialismo excesivo, cuestión que podría vincularse con las críticas a los excesos del capitalismo que hemos analizado.

El contrapeso de estos posibles excesos parecía encontrarse en líneas pedagógicas sustentadas en el espiritualismo y el romanticismo. A lo largo de la década se publicaron artículos de diferentes pedagogos enmarcados dentro de las *pedagogías renovadoras* que concebían la renovación como una intensificación del tiempo educativo, a la vez que una diversificación del tipo de trabajo pedagógico que se emprendía (Caruso Marcelo, 2005) En esta línea se inscriben algunos artículos de Leon Tolstoy, de quien se rescataba su perspectiva filantrópica cristiana, sin soporte dogmático y asentada en la compasión[255]. Se lo presentaba como:

> *"…apóstol de la paz, de suaves contornos cristianos, que quiere una sociedad renovada por el amor, que estudia con profunda inteligencia el problema pedagógico; que funda primero -acción magnánima, gloriosa, especialmente en Rusia- una escuela para campesinos; que castiga con felices hallazgos satíricos aquello que se puede llamar la "comedia del examen de fin de año"; que enarbolando el pendón humanitario de la emancipación de los siervos de la gleba, piensa en educarlos, de donde el surgir en toda Rusia de escuelas populares; que (…) lucha esforzadamente por una grande ideal, que justamente la escuela debe realizar, convirtiéndose en un verdadero laboratorio fisiológico confiado a los maestros que "sepan", y sean rodeados de prestigio y decorosamente retribuidos."* [256]

Desde el espiritualismo de Tolstoy, se proponía incluso la vinculación del

[254] *La Reforma*, Año II Nº 6 (Junio) 1902: p. 776. "La fuente de lo sublime". Disertación a maestros por un maestro, profesor H.S. Moore de Glasgow.
[255] "Leon Tolstoy cristiano", véase: *La Reforma*, Año V Nº 1 (Enero) 1905: P 2243 También: "La doctrina cristiana de Leon Tolstoy", *La Reforma*, Año II Nº 2 (Febrero) 1902.
[256] Se publica "Leon Tolstoy Educador" por Pedro Gobbi (traducido expresamente para la Reforma). La cita corresponde al prólogo de la obra de Stoppoloni dedicada a Tolstoy. Véase: *La Reforma*, Año IV Nº 11 (Noviembre) 1904: p. 2103.

hombre con la ciencia.

> *"¿Quieres instruir bien a tus alumnos? -dice- Ama la ciencia; más si tú por primero no le tendrás afición, que tú los obligues o no al estudio, no tendrás sobre ellos virtud alguna educadora."*[257]

Asimismo, a lo largo de la década se publicaron varios artículos especialmente promovidos por las maestras de las escuelas, ligados a la formación integral a partir de Fröebel[258]. El niño debía comenzar siendo educado en el hogar para luego completarse su formación con la intervención de la escuela. En este sentido, se continuaban los legados pedagógicos de Rousseau y Pestalozzi, precursores de los discursos escolanovistas, que se rescataban desde distintos artículos publicados en la revista. En esta línea, se le adjudicaba al niño la condición de sujeto, tal como lo hemos desarrollado en este trabajo, y se planteaba su necesaria incorporación social. Estos discursos se enriquecían con los avances en el reconocimiento de la infancia como etapa de desarrollo con características particulares, donde se resaltaba la educabilidad de los niños. Esta se vería favorecida por la creación de un ambiente propicio para su desarrollo mediante el juego, la estimulación de sus sentidos y el respeto de sus intereses como la base de nuevas adquisiciones.

El Protestantismo Liberal, y particularmente Morris a través de su revista, contribuyeron a la difusión de representantes de la pedagogía renovadora, tanto en el plano de las ideas como en el de las prácticas, mediante la creación de jardines de infantes, a cargo de maestras discípulas de Sara Eccleston, que defendieron públicamente la expansión del nivel por parte del Estado y la formación de personal especializado.[259] La difusión de los jardines se enmarcó en el debate político-educativo sobre el carácter doméstico o pedagógico de

[257] *Ibíd*, p. 2.104

[258] Se publican una serie de artículos, algunos de los cuales resultan traducciones directas para la revista: *El niño y su naturaleza. Un nuevo método en educación* (Exposición de las doctrinas de Fröebel sobre la enseñanza por la Baronesa Marenholtz- Bülow) Traducido por la profesora Sara Eccleston- *Influencia del kindergarten sobre el carácter*. Elvira Rawson de Dellepiane- *¿Qué es el kindergarten?* W.N.Hailmann. Traducido por la Srta Rita T. Latallada- . *At home*. Conferencia leída en la Escuela Normal de Catamarca por Rita Lattallada de Victoria- *El Kindergarten en el Hogar. Un manual práctico para las madres*. Por Emily Shireff. Presidenta de la Asociación Fröebel de Inglaterra (la Srta. Latallada y Toedter eran directoras de las EEA).

[259] *Jardines de Infantes,* por la Profesora A.L. Toedter (de la Nación, 22 de Febrero de 1906) *Los Jardines de infantes*. Una opinión autorizada, por la profesora Toedter (de la Nación, 2 de Abril de 1906).

dichas instituciones. Este posicionamiento en relación a la educación de la primera infancia encontraba oposición tanto en el catolicismo, que concebía este tipo de educación como una intromisión del Estado en el ámbito particular, como en otros sectores que, aunque valoraban la educación inicial, la restringían a las clases privilegiadas, lo que se oponía al concepto democrático de la escuela (Carli Sandra, 2005).

Hacia el final de la década, el pensamiento del pragmatismo norteamericano comienza a hacerse presente en la revista con publicaciones de William James.[260] En la década posterior esta línea se intensificará con la difusión del pensamiento de John Dewey.

En relación al énfasis puesto en el interés del niño y su particular impacto en el método que debía favorecer el desarrollo de su personalidad como sujeto autónomo, en los artículos de la revista se ponen de manifiesto discrepancias, miradas divergentes que hacían referencia al problema del disciplinamiento. En este punto encontramos las mayores tensiones con el pensamiento de la pedagogía renovadora, tema que se desarrollará en el siguiente apartado.

Sintetizando, la revista recibía el influjo del pensamiento pedagógico que nutría la conformación del ideal educativo que Morris intentó plasmar en su proyecto. Hemos podido identificar tres corrientes de pensamiento pedagógico que inciden en la construcción del currículo. Por una parte el positivismo de Spencer quien, desde su propuesta de reforma social global y reconciliación de la ciencia y la religión, ofrecía una plataforma ideológica coincidente con la reforma social. Del pensamiento spenceriano observamos, principalmente, el carácter evolucionista que impactaba en las miradas del niño en su proceso de crecimiento y aprendizaje, así como la importancia de la ciencia vinculada al criterio de utilidad para el desarrollo de su progreso individual y social. Estos discursos coexistían con otros enmarcados en la pedagogía escolanovista, entre cuyos representantes recuperamos a Tolstoi, Pestalozzi, Fröebel y, hacia el final de la década, William James y Dewey. Estas diversas perspectivas

[260] *La Reforma,* Año V Nº 9 (Septiembre) 1905. "Inflamado el temperamento cívico". Por el profesor William James de la Universidad de Harvard.

coincidían fundamentalmente en la crítica a la pedagogía tradicional y en la búsqueda de nuevas articulaciones "*entre sujetos y Estado, escuela y sociedad*",[261] asunto sobre el que creemos estar dando cuenta en este trabajo. El proyecto educativo protestante se colocaba en las antípodas del modelo católico romano desde el momento en que rechazaba una mirada del mundo desde la óptica aristotélico-tomista en la que la sociedad era percibida como "un orden natural, corporativo, integrador y vertical" (Bastian Jean Pierre, 1990 a).

4.2 La tensión entre el método sustentado en la autonomía del individuo y la imposición del orden escolar

Tal como venimos desarrollando, los artículos pedagógicos que se proponían desde la revista se fundaban principalmente en la crítica a la escuela tradicional.

> *"No parece evidente que se pueda considerar como ideal aquella escuela que "obliga" al niño a aplicarse por horas y horas a cosas que nada tienen que ver con su vida; no solamente, sino que "obliga" hasta cuarenta, cincuenta niños de las más opuestas tendencias y de las más variadas inclinaciones a proponerse idénticos objetos como si fueran fantoches automáticos, dóciles a la acción de un resorte idéntico; la irracionalidad de estos sistemas, que dominan desgraciadamente aún en las escuelas, es evidente, y los estudiosos concordemente la estigmatizan…"* [262]

Se cuestionaba la relación de imposición que se establecía entre la escuela y el niño, y el sistema simultáneo de enseñanza que, al plantearse desde criterios homogéneos, no consideraba los intereses particulares de los niños y sus condiciones de vida. En este sentido las consecuencias se proyectaban al plano de lo social cuando se prevenía *"…el niño, cuyas inclinaciones son de tal modo coartadas, se hará un concepto de pensamiento mezquinamente autoritario, sin amplitud de vistas y sin capacidad de tolerancia"* Desde esta mirada crítica a la educación tradicional, se identificaban valores contrarios al

[261] Dussel Inés: *op. cit*., p. 65.
[262] *La Reforma,* (Noviembre 1904), *op. cit*., p. 2103. "Leon Tolstoy Educador", por Pedro Gobbi.

liberalismo, como el autoritarismo, la intolerancia y la estrechez de pensamiento.

Por otra parte, en varios artículos es posible encontrar expresiones que apuntan a vincular la autonomía moral y la autonomía intelectual de los estudiantes explícitamente ligados a interpretaciones del pensamiento de Herbert Spencer.

> *"Por más capaces que sean los maestros, la educación de este dependerá básicamente de sí mismo. Herbert Spencer dice que en la educación se debe alentar todo lo que sea posible el proceso del propio desarrollo: los niños deben ser alentados a efectuar sus propias investigaciones y a hacer sus propias deducciones (…) e inducirlos a que descubran todo lo que puedan. La humanidad ha progresado lentamente por medio de la propia instrucción, y para llegar a los mejores resultados cada mente debe progresar más o menos de la misma manera."*[263]

En este sentido, encontramos relación con algunos aspectos del pensamiento de Vergara analizado por Puiggrós, en el que observa la idea de un evolucionismo que implicaba el desarrollo de las capacidades innatas, preformadas, de un sujeto concebido integralmente, mediante el estímulo de la educación. Se daba un margen de libertad al alumno que lo desligaba de la sujeción del adulto para experimentar su propio andar en el aprendizaje.

> *"Se debe alentar a los niños a formar opiniones propias, a hacer sus propios planes en cuanto a los asuntos de su propio pequeño mundo, llevar a efecto esos planes de manera propia y por sus propios métodos, y educarlos para cargar con la responsabilidad del éxito o del fracaso."*[264]

El problema de crear condiciones para el desarrollo integral del niño se resolvía desde la perspectiva del método, mediante el cual se establecía la vinculación del niño con el conocimiento, y a la vez se lo articulaba con la formación moral. Al respecto resulta ilustrativo el siguiente extracto:

> *"…del carácter que se dé a la instrucción depende el carácter que se dé al*

[263] *La Reforma,* Año II Nº 10 (Octubre) 1902. P. 943. "La educación propia", de la revista mensual de Higiene *"La Salud".*

[264] *La Reforma,* Año X Nº 5 (Mayo) 1910. P. 7486. "La individualidad del alumno", de *The educational Record,* Canadá.

individuo (…) Cuando para dar conocimientos al niño se le coloca no delante de los libros, sino delante de los hechos mismos a fin de que los juzgue según su propio criterio y saque de ellos las conclusiones que se brinden espontáneamente a su espíritu, se puede adelantar que el niño desplegará una fuerza de atención que es muy difícil obtener por otros medios. Esa atención es ya un elemento moralizador, por lo mismo que habitúa a considerar largamente las cosas antes de formular un juicio; es un principio moralizador también porque engendra la perseverancia y la paciencia, bases de todo estudio como así mismo de toda empresa; y por último es un principio moralizador porque disciplina la voluntad obligándola a orientarse en el sentido conveniente, lo que es ya el elemento constitutivo del futuro carácter. Por otra parte la observación de las leyes que rigen los hechos, lo mismo en el orden físico que en el orden moral, desenvuelve el espíritu de precisión, lo inicia en la idea de orden y de economía. Y finalmente la apreciación mediante su propio esfuerzo de la obra gigantesca de los grandes obreros de la ciencia, despierta el espíritu de tolerancia para los errores, de simpatía hacia los que luchan por una idea, sentimientos que lo vinculan a la sociedad. No con los meros lazos de la conveniencia, sino con los más fuertes de la solidaridad y del afecto. Por otra parte, la aplicación de un método de natural observación, dejando al niño en plena libertad para que haga su aprendizaje en medio de los hechos mismos, lo habitúan a la reflexión y al juicio, como asimismo desenvuelve en él la confianza en sus propias fuerzas…"[265]

Las habilidades que se desarrollaban a partir de favorecer el aprendizaje en el niño, mediante la creación de condiciones que promovieran su actividad en torno al conocimiento, se planteaban estrechamente vinculadas a la formación de ciertas disposiciones, propias del sujeto que debía conformar la sociedad moderna. El método en sí mismo era concebido como contenido de formación para tal fin.

No obstante. si bien se proponía el desarrollo de "*las facultades de adquisición"* para *"…multiplicar su fuerza intelectual",* se planteaba un énfasis en fijar un derrotero moral previamente establecido por el mundo de los adultos:

"…la escuela, según él (Tolstoy) no tiene derecho ni de castigar, ni de premiar y debe dejar al alumno la libertad absoluta de aprender, de estudiar, de hacer todo lo que se le antoje. Cualquiera ve fácilmente por sí mismo las exageraciones que entrañan estas ideas (…) Trátase de una cuestión de método: educar-por cuanto Tolstoy afirme lo contrario- debe ser

[265] *La Reforma,* Año IV Nº 5 (Mayo) 1904, P.1924 Conferencia de la Dra. Ernestina López en la Conferencia General de Maestros. (26 de Marzo de 1904) Ernestina López, luchadora feminista, era esposa de Ernesto Nelson de quien también se publican artículos en la revista.

siempre la primera incumbencia de la escuela; saber dirigir las fuerzas interiores del niño, hacerlas convergir en el maremágnum de las ideas nobles y grandes, vigorizarlas suscitando su empuje frente a frente de las altas virtudes…"[266]

En este sentido, la libertad del niño fluctuaba entre concepciones que planteaban una diferenciación en los márgenes, pero que en todo caso se inclinaba más hacia una formación desde la sujeción del niño al adulto, reivindicando el orden como premisa que regulaba la experiencia educativa. En el aula, el vínculo pedagógico se establecía mediante el ordenamiento de los cuerpos y de la subjetividad de los sujetos, mediante un sistema de valores propios del protestantismo que fijaban las prácticas y rutinas escolares. Estas posturas, al colocar al adulto dotado del poder de disciplinar, se alejaban de las concepciones de la pedagogía crítica a la escuela tradicional en sus versiones vinculadas al anarquismo, para aproximarse a la perspectiva normalizadora (Carli Sandra, 2005). En sintonía con este ideario, un artículo de Miguel Cané reflejaba el imperativo normalizador sustentado en disciplinamiento que impactaba en el orden de los cuerpos, los espacios y las mentes. En su crítica cultural a la sociedad argentina sostenía:

"En los colegios escandinavos, alemanes e ingleses, la preocupación de la disciplina prima casi sobre la de la instrucción. Es de ver en Alemana como el maestro vigila constantemente al niño, le insinúa y acaba por imponerle definitivamente -y para siempre- hábitos de orden, no sólo en la exposición de sus ideas, sino hasta en la manera de guardar sus útiles de trabajo, libros, cuadernos, instrumentos, etc."[267]

En coincidencia con esta perspectiva, aunque no tan extremista, se planteaban parámetros para medir el éxito de un maestro, como por ejemplo su habilidad en la construcción de un espacio "ordenado" para conducir el aprendizaje de los alumnos:

"No se necesita mucho ruido, ni mucha ostentación de autoridad: bastan el cariño y una voluntad disciplinada para sostener la atención y guardar el buen orden. Una clase quieta, pero sin estancamientos; entusiasta pero sin necesaria algazara, ofrece un campo riquísimo para la germinación de la

[266] *La Reforma*, Año VIII Nº 3 (Marzo) 1908, P. 4691. "Achaques pedagógicos" de *El Estudiante.*
[267] *La Reforma,* Año II Nº 12 (Diciembre) 1902. P. 1016. "El niño sin disciplina" por Miguel Cané de *La Nación.*

buena simiente."[268]

Según lo que podemos apreciar, la reflexión pedagógica se nutría de una amplia variedad de producciones que alimentaban las búsquedas por construir respuestas en relación a cómo formar al ciudadano capaz de protagonizar un orden social diferente, de acuerdo a la utopía liberal. Desde la perspectiva planteada por Alicia de Alba, que concibe el currículo como práctica social que contiene la lucha social y la resistencia, nos preguntamos cómo se habrán resuelto estas tensiones en la implantación del proyecto, según los niveles, la formación de los maestros y, fundamentalmente, como se resolvían las contradicciones que se producían entre un ideario político que aspiraba a la democratización social y la imposición de pautas que favorecían un orden restrictivo, o qué síntesis particulares se construían. Creemos que en la lectura de estas propuestas se seleccionaban, priorizaban y combinaban elementos discursivos significados según las necesidades y problemáticas del contexto social, político y cultural de la época.

Morris interaccionaba con la intelectualidad vinculada a la clase dirigente que, en relación a la educación, manifestaba fracturas e incapacidad para acordar un proyecto de país que articulara los intereses de los diversos sectores (Puiggróss, 1990). En este sentido el discurso pedagógico del protestantismo liberal coexistía con un positivismo fuertemente vinculado al Estado y a las políticas normalizadoras. Como hemos visto, en la revista también se publicaban artículos que legitimaban el establecimiento de un vínculo pedagógico con fuerte énfasis en el disciplinamiento como intento de control del manejo del cuerpo, del espacio y del tiempo, por parte de los educadores, que limitaban los postulados escolanovistas en relación a la autonomía del individuo. Creemos que este tema generaba controversias en el interior del propio protestantismo atravesado por las lecturas y posicionamientos que se tomaban respecto a la "cuestión social". Si bien este tipo de artículos no proliferan, expresaban las vinculaciones de Morris con sectores oligárquicos conservadores, si tenemos en cuenta que fue Miguel Cané, en su carácter de Senador, quien propuso en 1900 la primera partida de ayuda económica del

[268] *La Reforma,* (marzo 1908): *op. cit*., P. 4691.

Estado al proyecto de Morris.

Creemos que en estas relaciones con los sectores que sostenían una perspectiva de Estado fuertemente centralizador, con características autoritarias y normalizadoras, los componentes de la pedagogía renovadora se fueron reformulando, adquiriendo nuevos significados y probablemente alejándose de algunos rasgos que la constituyeron como "intento sustentado en la ética protestante" que promovía a un sujeto activo, productivo y autónomo que apelaba a la reforma pedagógica. En este sentido nos preguntamos, ¿cómo se pensaban las propuestas de la pedagogía renovadora en la lucha ideológica en torno al currículo? ¿Cómo se posicionaba Morris en su vinculación con un Estado que, en lo educativo, asumía rasgos restrictivos, de control y centralización? ¿Qué renuncias se efectuaban? ¿Qué aspectos se defendían? ¿Qué desplazamientos ideológicos se producían en sus lineamientos? ¿Cómo se posicionaba en estos debates con su personal, que promovía cambios en las prácticas pedagógicas y la democratización del conocimiento? ¿Cómo se definían los lineamientos curriculares de las escuelas?

Parece que Morris, haciendo uso de cierto margen de autonomía, pudo formular su propia propuesta curricular. Además, hacia el final de la década y mientras se aplicaba una política fuertemente regulativa a las Escuelas Particulares, elaboró un Estatuto propio para el funcionamiento de las escuelas.

> *"Plan de estudios y programa de 1910: "la enseñanza debe ser eminentemente nacional" (…) "las escuelas se organizarán en 1º, 2º, 3º categoría correspondiendo a las superiores, elementales e infantiles respectivamente. Desde el plano metodológico se consideran dos periodos de enseñanza. Un periodo infantil de primero a tercer grado al que le corresponde una enseñanza eminentemente oral, haciendo hincapié en la objetivación. Deben tratarse hechos particulares y concretos. Al periodo superior de cuarto a sexto grado corresponde el trato de hechos generales. Los contenidos siguen siendo organizados por materias, las que a su vez se agrupan en ramos, a saber: Estudios reales, referidos a la naturaleza; Estudios formales referidos a la expresión; aritmética y geometría y sin ser un ramo Historia Patria. En la distribución horaria debe dedicársele una*

hora diaria a cada grupo." Luego se agregarían al aprobarse los programas analíticos Educación Física y Trabajo Manual. El programa de cada curso lo confecciona el Director con el maestro a cargo. Queda instaurado para todas las escuelas el horario discontinuo.[269]

Es de notar que, frente a la expansión del sistema y la necesidad de dar mayor cobertura a la población, se instauró el horario alterno o doble turno para las escuelas del Estado, principalmente en las zonas más pobres de la capital. Sin embargo, Morris continuó defendiendo el horario discontinuo en oposición a *"restarle horas al estudio",* cuestión que se reflejaba en artículos publicados en la revista. En este sentido, es interesante notar la preocupación por favorecer a estos sectores con una mayor permanencia de los alumnos en las escuelas. Esto estaría planteando diferencias en relación al horario alterno de las políticas de estado, de lo que se podría inferir una "educación degradada" para los sectores populares (Marengo Roberto, 1998).

Creemos que es probable que, en los intersticios de las negociaciones en torno al currículo y las prácticas educativas, circularan elementos de promoción del sujeto educable, sus derechos, la modernización de la cultura, la defensa de la integralidad de la educación y, sobre todo, el carácter cientificista del currículo, que también era reivindicado por el conservadurismo progresista en cuyas filas se ubica a Joaquín V. Gonzalez[270] (Puiggrós, 1990).

4.3 La difusión de la lectura como apertura al conocimiento y "la cultura"

En la revista prevalece la concepción del conocimiento, como sinónimo de cultura, que debía ser difundido a todos los sectores sociales, aspecto en el que vislumbramos una clara postura democratizadora. En relación a esta problemática, en la revista aparece una variedad de artículos en los que se reflexionaba sobre formas de transmisión, tal como hemos podido desarrollar en el punto anterior.

[269] Marengo Roberto, "Estructuración y consolidación del poder normalizador", en Puiggrós A. (1991) *op cit.*, P. 139.
[270] Joaquín V. González impulsaría proyectos de Reforma de la Enseñanza Media promoviendo el carácter cientificista del curriculum de acuerdo a las necesidades de la vida (Puiggrós, 1990).

En relación a este tema, otra línea que resalta se relaciona con la difusión de la práctica de la lectura como indispensable para la formación de docentes[271] y alumnos, en sintonía con el ideario de Sarmiento quien promovía la formación del hábito de la lectura a través de la creación de Bibliotecas Populares. Aparece vinculada al fomento de la educación permanente, probablemente influida por las tendencias norteamericanas que promovían la educación de adultos. Estas posturas se oponían a las que sostenían que los libros eran *"perniciosos y deben desterrarse por completo, de modo que el maestro sea el único libro para dirigir con libertad el desenvolvimiento intelectual del niño",* o las que planteaban el uso aplicado "*a la enseñanza indirectamente hasta el tercer grado inclusive".* Frente a estas posiciones prevalecía la línea que planteaba:

> *"…al no poder la escuela enseñar por completo ningún conocimiento, ni las ciencias, ni las artes, ni la industria, ni ninguna manifestación espiritual los libros son necesarios para continuar en estudios posteriores, la escuela debe estimular el hábito de la lectura para que el alumno continué su aprendizaje después de la Escuela".*

Así también, se promovía la creación de bibliotecas. En coincidencia con estos planteamientos, una de las directoras de la red de escuelas sostenía:

> *"El libro es indispensable en la formación (…) La necesidad del texto no obliga a usar un libro determinado (...) vemos infinidad de libros, cuya elección se ofrece al maestro sin imposición de ninguna clase y la Biblioteca al servicio del alumno es el ideal educacional de la niñez (...). En Norteamérica casi ninguna escuela carece de Biblioteca. Estos* (refiriéndose a los niños) *tienen el hábito de leer (...) los maestros quieren que sus niños preparen sus lecciones por diferentes libros, a fin de establecer por medio de la consulta reflexiva, la mayor seguridad y amplitud de los conocimientos y el estudiante debe comprobar por los medios a su alcance lo que el libro le enseña ¡Así se cultiva desde la Escuela ese espíritu práctico y de independencia, que es la característica del pueblo de los EEUU!"*[272]

[271] *La Reforma,* Año IV Nº 3 (Marzo) 1906. P. 1803 "La lectura y el maestro". Por E. R. Jonás (extraído de *El liberal* 25 de marzo de 1906).

[272] *La Reforma,* Año V Nº 8 (Agosto) 1908. P. 5020 Conferencia dictada por la Srta. Sofía E. Larrosa, Directora de la Escuela Evangélica de Niñas de Maldonado, leída en la velada literaria de la Sociedad Alberdi.

Este interés por la lectura y su difusión se reflejó en el proyecto mediante la entrega de libros y el equipamiento de una nutrida biblioteca en Palermo, impulsada por Morris con la colaboración de intelectuales. Esta contaba con un amplio salón de lectura que se utilizaba también como salón de conferencias. Estaba especialmente dirigida a los docentes, con horarios flexibles que se acomodaban a sus tiempos. Morris también entablaba negociaciones con libreros para conseguir precios más accesibles en su afán por acercar los libros a todos los niños.

Algunas de las directoras de las Escuelas de Morris fueron productoras de material escrito para uso en las escuelas oficiales. En 1916, Felisa Latallada publicaba "Hogar y Patria",[273] libro de lectura para grados elementales y superiores aprobado por el Consejo Nacional de Educación. En 1924, durante la gestión del Dr Antonio Sagarna, Ministro de Justicia e Instrucción Pública y uno de los más cercanos colaboradores de Morris; Ana Toedter publica "El Infantil",[274] primer libro de lectura que fue editado por la imprenta Juan Kidd.

Creemos que estas iniciativas se enmarcan en la preocupación de Morris por promover la práctica de la lectura, por lo que se destinaba presupuesto para que existiera al menos un libro cada dos niños. Esto se sumaba a la distribución de folletería en los actos patrios con escritos alusivos. Sin embargo, por el tenor de los artículos difundidos en la revista LA REFORMA, Morris promovía la lectura desde una perspectiva amplia que abría las posibilidades de aproximación y uso de diferentes fuentes bibliográficas a fin de favorecer la libertad de pensamiento. Esto marcaba distancia con las tendencias uniformadoras de los textos de estudio para las escuelas que se consolidarían desde las políticas educativas hacia el Centenario.

Por otra parte la promoción de la formación permanente y sin distinciones, que era posible a partir del hábito de la lectura, favorecía el acceso al conocimiento y la creación de disposiciones para el aprendizaje continuo, que contenía la

[273] Recuperado en Biblioteca Nacional del Maestro http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/
[274] Recuperado en Biblioteca Nacional del Maestro.
http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?inv=00078848&mon=0

idea de superación constante. Los discursos de Morris dirigidos a los docentes sostenían que la práctica docente debía cimentarse en la lectura y el estudio permanente, cuestión que contribuía a elevar su formación. Por último, la promoción del hábito de la lectura constituía una estrategia para el acceso a "la cultura civilizada" que permitía a los sujetos formarse en función de las ideas y el pensamiento de los cultores de las sociedades modernas. A pesar de las exclusiones culturales que subyacían en estas ideas, creemos que estas prácticas favorecieron procesos de democratización social del conocimiento de estos sectores sociales.

4.4 La "formación del gusto" a través de la educación artística

La mirada puesta en los sistemas educativos europeos, especialmente el inglés y norteamericano, da cuenta de la búsqueda por emularlos en sus propuestas, lo que influyó en el proyecto educativo de Morris imprimiéndole rasgos culturales particulares. Las selecciones que se hacían de estas producciones culturales correspondían a las manifestaciones de la burguesía europea, que direccionaba la "formación del gusto" por la música, las artes plásticas y literarias, articulándose metodológicamente con propuestas de índole cientificistas.

La incorporación de la música en las escuelas constituyó un rasgo característico de la propuesta curricular desde sus inicios. La esposa de Morris, Cecilia, ejecutaba el piano y contribuyó a fomentar el canto. Clemente Ricci; conocedor y entusiasta difusor de la música clásica europea, participó también en el proyecto desde sus comienzos. Ambos influyeron en la creación de la Banda de Música con claras intenciones de diferenciarse de las bandas populares que abundaban en aquella época, lo que planteaba la difusión de expresiones culturales diferentes a las del pueblo.

En uno de los artículos referidos al valor formativo de la música, su director argumentaba las razones por las cuales debía haber una Banda en la Escuela. Además de considerarla una manera de representar a la institución en actos

públicos, demostraciones o recibimientos, resaltaba su función *"directamente educativa, para complementar el trabajo de otras ramas institucionales."* La enseñanza de la música tenía repercusiones en el aspecto moral del niño creando el gusto, provocándolo y facilitándolo.

> *"...lo primero que debe proponerse es elevar y refinar el gusto artístico de sus educandos (...) Y por eso el repertorio de una Banda Escolar debe ser también mucho más serio y severo que el de una Banda u Orquesta destinada al servicio público…"*

Hacía referencia a los grandes maestros de la música clásica: Bethoven, Haendel, Haydn, Palestrina, Cherubini, etc.

> . *"...los alumnos familiarizados con lo más grande, lo más bello (…) se acostumbrarán a buscar siempre las alturas análogas en las demás manifestaciones de la inteligencia y de la vida."*[275]

En una conferencia leída en la Escuela Normal de Catamarca y en coincidencia con la Srta. Rita Latallada de Victoria, maestra de las escuelas, se refería a la educación artística en estos términos:

> *"...es para la educación efectiva el más elevado y completo de los estímulos: el arte (...) en todas sus formas, sus aplicaciones prácticas a la vida (...) sus creaciones en la poesía, en la música, en el color y en la forma que, idealizando la realidad, exhiben el verso, el sonido y la forma simple y bella que conmueve, que estimula y que produce ese maravilloso fenómeno de las reacciones del mundo moral sobre el material e intelectual."*[276]

El valor del arte en la formación debía fomentarse desde el hogar y atravesar la propuesta pedagógica desde el jardín de Infantes. Si bien esta expresión es un rasgo que identificaba este nivel de acuerdo a los principios fröebelianos, creemos que repercutía en el currículo de las escuelas elementales donde se ponía al niño en contacto con ella a través del canto cotidiano, la Banda de Música[277].

> *"...La música y el canto que tanto contribuyen a endulzar los corazones,*

[275] *La Reforma,* Año V Nº 10 (Octubre) 1905. P. 2737.
[276] *La Reforma,* Año VI Nº 2 (Febrero) 1906. P. 2983.
[277] En 1906 recibieron la donación, de una señorita inglesa, de todos los instrumentos necesarios para instituir una banda musical. *La Reforma,* Año VII Nº 12 (Diciembre) 1907. P. 3038.

especialmente en cierto elemento del carácter del que frecuenta estas escuelas, se le presta atención."[278]

En un artículo de diciembre de 1907 se relata la fiesta de fin de año de la Escuela Evangélica Argentina Infantil y Kindergarten, donde se pueden apreciar muestras de lo que se hacía en las escuelas. Las representaciones artísticas de distinta índole se hacían públicas en los actos escolares y fiestas de finalización del año lectivo, despertando la admiración de quienes tenían oportunidad de presenciarlas.[279]

Por otra parte, según en el Consejo Nacional de Educación, recién en el 1900 comienza discutirse la enseñanza del dibujo en las escuelas. Mientras tanto en las EEA ya se enseñaba dibujo lineal y natural. Es probable la influencia de los postulados del pragmatismo norteamericano que prevaleció en la segunda mitad del siglo XIX en Norteamérica; el arte concebido como dibujo debía utilizarse para hacer frente a las necesidades prácticas de la vida. El sentido utilitarista del dibujo se ligaba con las necesidades del mercado de trabajo. Se consideraba que el adiestramiento de la mano y del ojo, que se conseguía mediante el dibujo, era una de las mayores ventajas para el trabajador en muchas ocupaciones, por lo que generaba oportunidad de conseguir empleos útiles y bien remunerados (Elliot Eizner, 1995). En este sentido, es posible observar la impronta positivista plasmada también en la enseñanza de las artes plásticas que debía realizarse *"con bases científicas",* introduciendo medios racionales en la educación artística y el trabajo manual. En oposición a clases pasivas, con niños inactivos, se proponía acceder al conocimiento a través del dibujo.

"…si no se hace uso del dibujo como un medio para expresar el

[278] *La Reforma,* Año II, Nº 12 (Diciembre) 1902: p. 1022. Informe del Inspector Bismarck Lagos, septiembre 3 de 1902 (publicado en Diciembre de 1902).

[279] A modo de ilustración incorporamos un informe en el que se manifiesta la puesta en escena de los niños con sofisticados disfraces, el canto, la poesía, la música y la expresión corporal. *"La lección de canto", hermoso cuadro vivo en que varias niñitas envueltas en flores y gasas, tomaron posiciones plásticas, mientras un coro apagado, como voces lejanas de un mundo desconocido, entonaba una melancólica melodía religiosa; el monologo "Mi muñeca" (…), "Los segadores, hermoso juego imitativo de los trabajos campestres"; "Los colores", combinación muy bella con canto y movimientos característicos; "Gimnasia con canto", .etc. La Banda de música ejecutó el gran concierto acto II de Il Trobatore, opera del inmortal maestro Verdi. En verdad los pequeños ejecutantes demostraron en la muy difícil y larga pieza una habilidad, una seguridad, un aplomo (...) Por lo visto la educación artística que se imparte en las EEA en nada desmerece la ecuación moral, intelectual e industrial que dichas escuelas han dado y están dando". La Reforma,* Año IX, Nº 12 (Diciembre) 1911: P. 6702.

pensamiento no debiera tener lugar alguno en el trabajo escolar (…) puede ser utilizado para simplificar y para unificar el curso de estudios."

Se promovía desde el arte en sus diferentes manifestaciones la reproducción lo más fiel posible de la realidad mediante la articulación entre pensamiento y acción.

"El artista más que nadie, requiere la unión completa del pensamiento y la acción. Él más que todos tiene la necesidad de la potencia de la observación correcta, la percepción penetrante, la sana apreciación y la acción enérgica para la realización de sus ideales (…) las más sublimes expresiones de su cultivada imaginación".[280] Para el desarrollo de la experiencia artística se proponía por ejemplo el tallado en madera y el modelado de arcilla. *"En la fabricación de estas cosas, fabrica al mismo tiempo ideas, está formando también en sí el hábito del trabajo, estrechando firmemente la unión entre pensamiento y acción y adquiriendo pulidez el elemento inventivo y la capacidad creativa."*[281] *"Por medio de estos métodos* (que se detallan en el artículo) (…) *los niños llegan a ser con frecuencia los mejores trabajadores. El buen maestro hará uso de la vaga curiosidad en el niño, y la transformará en atención y por medio de la aplicación y el afán desarrollará el deseo profundo y enérgico."*[282]

Una vez más es posible advertir la concepción de método como contenido de enseñanza como formador de disposiciones para el trabajo y la vida.

Creemos que la presencia del arte en la perspectiva del currículo que intentaba conformarse, respondía a la influencia del positivismo spenceriano desde la concepción de la educación integral. En febrero de 1904 se publicó una reseña sobre *La educación artística elemental,* conferencia de J. Liberty Tadd,[283] de EEUU, especialmente traducida para LA REFORMA. En este caso nos encontramos con una línea de corte utilitarista que rescataba el valor de la enseñanza del arte para responder a las necesidades de una nación en

280 *La Reforma,* Año II, Nº 4 (abril) 1902: P. 687. "La educación artística elemental" por Liberty Taad de EEUU.

281 *Ibíd.,* P. 687.

282 *Ibíd.*, P. 695.

283 Parte del material traducido corresponde a la obra de J. Liberty Tadd al que puede accederse a través de:
http://openlibrary.org/works/OL7890593W/New_methods_in_education_art_real_manual_training_nature_study

desarrollo y por lo tanto aplicado a la industria, más que con una línea de desarrollo de la expresión y creatividad del niño según las perspectivas que la Escuela Nueva adoptaría hacia la década del 30. En este sentido el arte era aprendido a partir de patrones artísticos que se utilizaban como herramienta para mejorar las habilidades y la calidad de los oficios y profesiones. Según Eisner, esta idea gestada por Benjamín Franklin en los EEUU hacia la segunda mitad del siglo XVIII, contribuiría a reforzar la brecha que ya desde el Renacimiento distinguía entre las “bellas artes” y las “artes útiles”.

Desde esta línea de pensamiento se fue introduciendo el arte concebido básicamente como dibujo aplicado a situaciones prácticas y útiles que, articulado con el desarrollo de la industria norteamericana, promovía la formación de diseñadores y artesanos, favoreciendo la educación de “*la mano y el ojo”* del futuro trabajador para el desarrollo de múltiples ocupaciones. Esta mirada acerca de las utilidades del dibujo, que también se introdujo en el currículo del Estado argentino, coexistió con la que consideraba al arte como un medio de expresión del impulso creativo del niño, desarrollada de la mano de las teorías psicológicas de William James sobre el desarrollo infantil que luego recuperaría Jean Piaget. En ellas el arte y el juego se relacionaban como actividades placenteras ya presentes en el pensamiento pedagógico de Pestalozzi y Fröebel, y que se reflejaban en el kindergarten. Consideramos que estas diferentes perspectivas confluyeron en las escuelas de Morris diferenciándose según los niveles de enseñanza.

La formación implementada con estas características, cuyos indicios en la práctica todavía podrían profundizarse, significaba poner a los alumnos en situaciones educativas poco frecuentes en escuelas destinadas a sectores sociales populares. Creemos que constituyó uno de los aspectos que otorgaron mayor prestigio público a la escuela y que pudo haber sido también motivo de atracción para otros sectores, menos marginados, que demandaban la educación de estas escuelas.

4. 5 Discursos higienistas para la formación de "hábitos saludables"

Coexistiendo con las corrientes de corte naturalista-biologista vinculadas al discurso positivista médico y la formación moral, circulaban en la revista artículos que se podrían encuadrar en la corriente denominada "higienismo". Estas corrientes reflejaban los avances de la ciencia y la preocupación por dar respuesta a los graves problemas en el campo de la salud suscitados a partir de los profundos cambios demográficos (epidemias, cambios de hábitos alimentarios, problemas de higiene por el hacinamiento, etc.). Estas miradas resultaban de la lectura de la conflictividad social concebida desde teorías científicas positivistas, de origen europeo, que impregnaban las interpretaciones sociales y los procesos que se desarrollaban en las clases populares. En ese sentido, se puede observar la utilización de conceptos como "degeneración" o "venenos sociales" para interpretar aspectos fisonómicos y la evolución de estos sectores, tanto políticos como en relación a sus condiciones materiales y sociales de existencia. Estas concepciones irían haciendo mella en el liberalismo clásico latinoamericano, cada vez más positivista hacia finales del siglo XIX (González Leandro Ricardo, 2000). Sin embargo, en la revista podemos observar que los discursos médicos, provenientes de personalidades del ámbito sanitario, fueron difundidos y utilizados desde diferentes perspectivas político-ideológicas. Tanto sectores progresistas como conservadores los usaron para legitimar líneas de acción política, de control o de denuncia social en relación a la problemática de la mujer, el niño y el trabajador. En los debates sobre la ley de regulación del trabajo de mujeres y niños, tanto el socialismo como el liberalismo sostenían sus argumentaciones desde estas perspectivas, lo que daría cuenta de las articulaciones del discurso médico con perspectivas de reforma social.[284]

Otra de las líneas que aparecen en la revista, con respecto a los argumentos basados en los desarrollos de la ciencia médica y biológica, se relaciona con la búsqueda de legitimación de prácticas sociales que se intentaban cambiar, perspectiva articulada con el discurso religioso. Es común encontrar en la

[284] Es posible inferir en los debates en torno a la legislación laboral. Ver en Recalde, H. (1985): *La Iglesia y la Cuestión Social,* Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Sección Notas de la Revista noticias de este tipo:

> *"Comunican en Chile, que el Consejo de Higiene de Santiago ha pedido al arzobispo Casanova prohíba el uso del* ***agua bendita*** *en las iglesias; porque se le considera ser uno de los medios por los cuales se propagan más las enfermedades contagiosas. Recomendamos el caso a nuestro Consejo de Higiene, aun cuando no esté previsto por los cánones"*[285] *(destacado del autor).*

Los discursos higienistas servían a las argumentaciones contra costumbres de la tradición religiosa católica, se constituían en un "arma de batalla" que intentaba poner al descubierto la "irracionalidad" de prácticas dogmáticas frente a los avances de la ciencia médica. Quizás la intención era contraponer una mentalidad más progresista, asentada en la razón, a otra asentada sobre bases tradicionales dogmáticas.

Por otra parte, en relación a la articulación con lo religioso, en LA REFORMA es posible advertir cómo los discursos higienistas se articulaban con contenidos morales asociados al pietismo. Se atacaban "los vicios", hábitos y costumbres deplorables en el hombre, tanto en el orden físico como en el moral, que afectaban a las sociedades conformando *"pueblos débiles, pobres, sin solidez intelectual".* En los artículos abundaban artículos vinculados al consumo de alcohol y cigarros en los jóvenes, [286] que combinaban la información científica acerca de sus efectos nocivos en el cuerpo y lo proyectaban hacia el ambiente social como "*los males morales*":

> *"La vida de las tabernas destruye la vida de la familia. No sólo la de los proletarios, sino también, las mejores familias sufren bajo la frecuencia diaria del padre en las tabernas (…) la mayor parte de los divorcios se debe a la borrachera del esposo (…) más de la cuarta parte de los suicidas han sido borrachones notorios (…) los manicomios y las cárceles están llenos de infelices y criminales a quienes el alcohol puso en la pendiente del vicio y del crimen."*[287]

[285] *La Reforma,* Año I, Nº 2 (febrero) 1901: P. 89. Artículo sobre "El agua bendita".
[286] *La Reforma,* Año X, Nº 10 (Octubre) 1910: P. 7.746 *El efecto del cigarro sobre la nutrición*. China's Young Men.
[287] *La Reforma,* Año VI, Nº 6 (Junio) 1906: P. 3.221."Las malas consecuencias del consumo de alcohol", por el Dr. Wincler (Traducción dedicada al diputado que combatió al alcoholismo en la Cámara de Diputados de la Nación en 1891 Dr. Bartolomé Navarro).

Los discursos higienistas se articulaban con los discursos éticos y morales del pietismo protestante aludiendo a los “malos hábitos”, la inmoralidad y la enfermedad. Sin embargo estas miradas trascendían las clases populares, abarcando todos los estratos sociales. Desde la mirada protestante, la reforma social constituía un cambio de prácticas sociales, entre las que la cuestión moral, tal como hemos podido desarrollar hasta ahora en este apartado, tenía una relevancia particular que se articulaba con el desarrollo del intelecto, la conciencia cívica y económica en la promoción del progreso social. A los vicios se contraponía la “virtud” que implicaba el desarrollo de un estilo de “vida moral” en lucha continua contra “el pecado”(los vicios), que se proyectaba a la vida social del individuo. Sobre estas cuestiones profundizaremos en la segunda parte en esta investigación.

Conclusiones

En este capítulo intentamos aproximarnos a la implementación de un proyecto, tanto en su materialización como en las concepciones que fueron constituyendo el entramado de su proceso de institucionalización. Como pudimos observar, los sentidos que fue adquiriendo resultaron de la confluencia de diferentes vertientes ideológicas que se sintetizaron en una propuesta curricular con diferentes aristas que pueden observarse en los discursos que analizamos. Los diferentes temas que se abordaron en la revista reflejan las tensiones y los debates educativos de los que su grupo mentor participó. La lucha ideológica anticlerical por dotar de sentido a una educación vinculada al progreso, no estuvo exenta de contradicciones en su desarrollo, como estructura dinámica que fue cambiando en el devenir de su historización.

Para el análisis del currículo, Alicia de Alba sostiene que es la síntesis de elementos culturales: conocimientos, valores, creencias, costumbres que conforman una determinada propuesta político-educativa. Esos elementos se incorporan no solo a través de sus aspectos formales, estructurales, sino

también por medio de las relaciones sociales cotidianas en las cuales devienen práctica concreta. (De Alba: 1998.P.60) En esta línea, tal como hemos podido mostrar, los elementos que conformaron esta síntesis que confrontó en la lucha por la hegemonía, pertenecieron a distintas conformaciones culturales, un conjunto de elementos de orden religioso, político, económico y social imbricados. Hemos podido advertir la influencia del pensamiento pedagógico norteamericano en su versión democratizadora, la religiosidad protestante en línea con el liberalismo y próxima al evangelio social, la formación para el trabajo en el contexto de la expansión del capitalismo, la historia mitrista para formar al patriota; factores que imprimieron rasgos identificativos al currículum del proyecto que encontraron adherentes en los sectores liberales laicistas.

La propuesta tenía fuertes sesgos asistencialistas ya que planteaba la necesidad de dotar a los niños de las condiciones materiales mínimas que hicieran posible su educación (vestimenta, calzado, alimentos, medicamentos). Si bien otras organizaciones realizaban acciones dirigidas a sectores pobres de la población, esta propuesta se caracterizó por su organización, sistematicidad y alcance, lo que le valió un amplio reconocimiento social, excepto en los sectores clericales. Consideramos que desde el protestantismo liberal se intentaba conformar una propuesta que se visualizara como modelo de intervención sobre la población pobre, planteando el problema de las condiciones de viabilidad necesarias para la educación de la niñez pobre.

No obstante, al menos durante los primeros años, el proyecto no se limitó al asistencialismo en su propuesta de una red de escuelas que se autoabastecían. El protestantismo liberal, de acuerdo con los principios de la Reforma religiosa, social y cultural que impulsaba y para cuya concreción era fundamental la educación, configuró una propuesta pedagógica que articuló diferentes dimensiones ideológicas y culturales concurrentes en la formación de la ciudadanía. El cientificismo, la formación artística y la formación moral se observan como algunos de los aspectos sobresalientes en los discursos que, si bien constituyen una fuente limitada para su análisis en profundidad, nos aportan elementos para aproximarnos al tipo de educación que se impartía en las escuelas. Aunque eran concebidas en coparticipación con el Estado y se

basaban en los lineamientos curriculares propuestos por la Nación para las escuelas, recrearon algunas prácticas de enseñanza de experiencias pedagógicas críticas a la escuela tradicional y al cientificismo spenceriano que las hacía, según los informes ministeriales, "*únicas en su tipo"*.

Por otra parte, el proyecto constituyó una propuesta educativa en la cual la comprensión de lo cultural se formaba a partir de los códigos dominantes en países de mayoría protestante e idiosincrasia anglosajona, excluyendo otras manifestaciones culturales. En este sentido, el currículum se revelaba arbitrario y hegemónico. No obstante, nos preguntamos si, al mismo tiempo, era portador de rasgos culturales que podían operar como germen y expresión de resistencia frente a otros modelos, como por ejemplo el modelo católico e integrista, de corte autoritario-colonialista.

¿Cómo devino el currículum en su concreción histórica en tanto propuesta cultural? No hemos podido realizar una mirada más detallada sobre las diferentes modalidades que se pusieron en juego a lo largo de los años. Debemos ser cuidadosos y considerar cuestiones que imprimieron variantes en la concreción del currículo, tales como, por ejemplo, la diferenciación entre sexos, que se proponía en algunas de las escuelas; las edades de los alumnos, que iban desde los 5 años hasta la adultez; los barrios o zonas de influencia donde se insertaron las escuelas, los diferentes niveles (jardines, escuelas elementales, complementarias, de adultos) y las distintas modalidades (escuelas e institutos). Por esta razón, y considerando las posibilidades de la fuente documental, decidimos seleccionar ejes que, a nuestro entender, lo atraviesan y que desarrollaremos en la Segunda Parte de esta tesis.

Respecto a la efectiva implementación del currículum, las conclusiones a las que hemos podido arribar son muy limitadas por la carencia de información y por las dificultades para acceder a la existente; así como por la distancia temporal que nos impidió la recopilación de testimonios. Por lo pronto, si bien sabemos que se adaptaba a las normas oficiales, incluía otras actividades y experiencias educativas, aunque desconocemos qué cambios, incorporaciones o exclusiones ocurrieron efectivamente a los largo de los años.

Las características que asumieron las escuelas, reconocidas por las elites intelectuales, las asociaciones defensoras de los derechos del niño e intelectuales extranjeros que las visitaron, redundaron en un prestigio institucional. Paulatinamente, algunos sectores sociales comenzaron a preferir estas escuelas, aún pudiendo elegir las estatales. Sin embargo no podemos saber por qué lo hacían.. Tampoco cómo eran percibidas las diferentes instituciones que conformaban el proyecto educativo: jardines de infantes, escuelas elementales, institutos de artes y oficios, escuelas nocturnas para adultos. ¿Eran requeridas por las prácticas asistencialistas, la propuesta pedagógica, el trato hacia los alumnos, los paseos, las salidas laborales? ¿Existieron diferencias en las escuelas según las zonas en las que se insertaron? ¿Cuáles fueron las proyecciones sociales de los sujetos que participaron de esta experiencia educativa? ¿Cuántos de estos alumnos proseguían estudios secundarios y universitarios? Queda pendiente el rastreo de registros de las Asociaciones de Ex-alumnos que quizás nos podrían aportar información para otra instancia de investigación.

Hasta donde hemos podido indagar, no existían jardines de infantes en los barrios más pobres de la ciudad de Buenos Aires y estamos en condiciones de afirmar que Morris creó las primeras instituciones de este tipo para esos sectores sociales. Sus maestras, herederas del ideario de Sara Eccleston, sostuvieron la promoción y defensa de los jardines, tanto durante la vigencia del proyecto como posteriormente. Esto pone en evidencia que se identificaban no sólo con la "nueva sensibilidad" hacia la infancia, según lo que sostenían los pedagogos de la pedagogía critica, sino también con la importancia de la función del Estado como garante del derecho a la educación de la primera infancia.

Por otra parte, hemos podido encontrar datos significativos en relación a la formación de sus maestros y las corrientes pedagógicas de las que se nutrieron. Estas, además de ubicar al niño como sujeto de protección, lo posicionaban como sujeto de derechos sociales, donde la salud y la educación se articularon para constituirlo a la vez como depositario de la utopía. Creemos que el esfuerzo por proporcionar una educación que buscaba cierto nivel de excelencia, radica

en esta mirada política sobre los niños a los que se habilitaba y estimulaba para el trabajo pero también para la formación permanente. Quizás esto último pudo haber sido la clave para configurar otros posibles horizontes, aun cuando el destino de estos niños fuera formar parte del mercado laboral.

Capítulo 5

EL SOSTENIMIENTO ECONÓMICO DEL PROYECTO EDUCATIVO

5. Financiamiento

En este capítulo intentaremos mostrar la complejidad que supuso el financiamiento de este proyecto educativo que requirió mayores aportes económicos a medida que fue creciendo, abarcando más alumnos y diversificando su oferta educativa con sectores de población pobre.

Tal como hemos mencionado en los capítulos anteriores, debido a sus características, el proyecto requería un financiamiento que no se podía cubrir totalmente con los aportes de la Sociedad Misionera Sud-americana, institución de origen inglés que, desde el primer momento, brindó su constante apoyo a las escuelas. La búsqueda de recursos constituyó una tarea permanente y compleja que Morris debió encarar ante la creciente demanda y su firme decisión de brindar una respuesta. Sus incesantes gestiones le valieron el mote de “el inglés de la valijita” con el que se refirieron a él cuando lo retrataron en “Caras y Caretas” en el año 1907.

La búsqueda de subvención estatal, tema sobre el que vamos a profundizar en el próximo apartado de este capítulo, significó un duro enfrentamiento con el nacionalismo católico que veía amenazadas sus pretensiones hegemónicas en el campo educativo. Si bien se logró dirimir el conflicto a favor de las escuelas, estos aportes no eran muy significativos en relación con la envergadura del gasto anual.

Morris se abocó a apelar al sector privado empresarial, especialmente de capitales ingleses, quienes realizaban las contribuciones más importantes. Las escuelas promovían la contribución de los niños para el “fondo escolar”, con 1 o 2 pesos en la medida de sus posibilidades. A este esfuerzo se sumaban las

asociaciones cooperadoras[288] de madres y ex-alumnos[289] que generaban fondos para las escuelas mediante eventos de distinto tipo. Estas agrupaciones establecían prácticas participativas que se prestigiaban mediante reconocimientos especiales.

Mientras tanto, en las escuelas se desarrollaban prácticas de auto-sostén mediante la fabricación de insumos para su funcionamiento y la venta de productos de carpintería, ebanistería, bordados, corte y confección, etc., realizados en los Talleres de Artes y Oficios.[290] Con el correr del tiempo se fueron incorporando otros oficios vinculados a tareas administrativas que incluían la enseñanza de inglés, telegrafía y tareas de oficina, en respuesta al surgimiento de nuevas demandas laborales.

De todos modos, los aportes del sector privado representaban el mayor caudal de ingresos de las EEA. A modo de ejemplo enumeramos algunas de las reconocidas y prestigiosas empresas que contribuían de diferente modo. Sus publicidades en la revista *La Reforma* ilustran la procedencia de los fondos y son una muestra de los rubros de actividad comercial y productiva involucrados. Bagley (galletitas), Drysdale (artefactos domésticos), Key (té), Macadam &Cia (molinos de campo), William Cooper & Nephews (veterinaria ganadera), Glaser (muebles importados), Banco Germánico, Agar Cross Co. Ltd. (maquinarias agrícolas, industriales y eléctricas), Sociedad Italo-Americana (importadores de tejidos de algodón y tejidos de punto), Compañía de seguros contra incendios Sun Insurance Office, Mattaldi (marroquinería fina), Banco Alemán Transatlántico, Banco de Italia y Río de la Plata, Banco de la Provincia de Buenos Aires, etc. [291]

[288] En 1903 se fundó la Sociedad Cooperadora cuyo objetivo principal era "ayudar en la educación evangélica de la niñez". Véase: *La Reforma*, Año IV, Nº 5 (Mayo) 1904: pp. 1806-1807.

[289] La primer Asociación de Ex alumnos se fundó en 1907 al completar el primer ciclo escolar, para lo cual se destinó un local propio preparado para el recreo y reuniones de camaradería. Véase: *La Reforma*, Año IX, Nº 9 (Septiembre) 1909: p. 439.

[290] *La Reforma* II 11 (noviembre11 1902). p. 1008. *La Reforma*, Año II, Nº 11 (Noviembre) 1902: P. 2008. Reproduce la publicidad que comienza a aparecer a partir de este número *y* donde afirma: "Se procurará que el instituto pueda sostenerse a sí mismo después de algún tiempo. con este fin se reciben pedidos de trabajo en madera y carpintería liviana en general".

[291] Un estudio más exhaustivo de la procedencia de fondos del sector privado, podría realizarse mediante el seguimiento de las publicidades que se difunden en la Reforma, los rubros predominantes,

En el siguiente cuadro se puede apreciar cuál era el porcentaje de aporte de cada fuente de financiamiento durante la primera década. Es posible observar el incremento del aporte privado y del estatal en virtud de la rápida expansión de las escuelas y la escasa proporción que representaban los recursos propios. Resulta particularmente significativo el incremento en el aporte del Estado hacia el final de la década, lo que asociamos a la vinculación de Morris con Ramos Mejía, presidente del Consejo Nacional de Educación y miembro de la Comisión de las EEA en esa época

Cuadro de ingresos de las EEA[292]

Año	Sociedad misionera	Aporte privado	Subvención estatal	Recursos propios
1899	240	11 802$ - 92,2%	—	993$ - 7,7%
1902	240	34.930$- 80,3%	6.000$- 13.7%	2.549$- 5,8%
1906	240	78.976$ - 63,8%	27.000$- 23,8%	7.009$ - 6,2%
1910	240	191.369$-52,l %	152.116$-41,4%	23.470$-6,3%

Fuentes: Informe de las Escuelas Evangélicas Argentinas; 1898-1899; 1902; 1905-1906; 1910.

No hemos podido recabar suficiente información sobre las décadas posteriores a la de 1910. Según el ex alumno González Arrilli, el subsidio alcanzó los 485.000 pesos en 1930 y se redujo luego a 320.625 pesos. La merma coincidía con el aumento inevitable de los gastos generales en el contexto de la gran depresión que por entonces sufría el país. Se calculaba que, para el año 1933, harían falta 880.000 pesos. En esos momentos, se educaba a 7.100 niños y la planta docente contaba con más de 200 maestros, además de porteros, peones y demás personal con sueldos reducidos, inferiores a los que se ganaban en los establecimientos oficiales. El hogar “El Alba” requería para su mantención unos 100.000 pesos anuales.

El costo medio de los alumnos en las escuelas del Consejo Nacional de

sus fluctuaciones a través del tiempo, habida cuenta de las crisis financieras por las que pasaron las escuelas, sobre todo en la década siguiente.

[292] Amestoy (2004 a): *op. cit*.

Educación se calculaba en 187 pesos anuales, el costo en las escuelas de Morris ascendía a $107,96. El autor del informe adjudica esa diferencia a la "buena y cuidadosa administración", opinión con la que coinciden diversos intelectuales y funcionarios de la época. El mismo informe sostiene:

> "Para señalar la parte que a cada uno pudiera corresponderle en estas tareas de más de un tercio de siglo convendrá saber que:
> El Tesoro Nacional contribuyó con ……..6.254.023
> La Municipalidad de Buenos Aires con …… 870.800
> El Consejo Nacional de Educación con…… 50.400
> Correspondiente a la cooperación privada…… …… 7.279.491"[293]

Para 1932 el saldo deudor en concepto de hipotecas, préstamos y cuentas a pagar era de 1.521.930 moneda nacional.

Según este informe, que abarca las tres décadas, es posible apreciar cuán exiguos eran los aportes destinados por el CNE. Nos preguntamos cómo se designaban los aportes del tesoro nacional, que son significativos en relación a los otros aportes del Estado; qué mecanismos se utilizaban.

Por lo demás, sabemos que los aportes del sector privado provinieron de la Banca Inglesa, en su mayoría, y de empresas inglesas que encontraban en Argentina un espacio propicio para incorporar insumos derivados de la industria pesada, como maquinaria agrícola u otras de uso cotidiano, como máquinas de coser, productos medicinales para el rubro de veterinaria y otros insumos vinculados a la actividad agropecuaria y derivados de la misma.[294]

5.1. El debate parlamentario sobre el financiamiento estatal de las Escuelas Evangélicas Argentinas

En este apartado analizaremos aspectos del debate que se llevó a cabo en el Parlamento entre el 30 de diciembre de 1901 y el 2 de enero de 1902, con motivo de la consideración del aumento de la partida presupuestaria para las Escuelas Evangélicas Argentinas. Este acontecimiento, resaltado como hito

[293] Gonzalez Gonzalez Arrilli (1955): *op. cit.,* P.118
[294] Los datos los extraemos de la publicidad de la revista.

histórico por el mismo Morris y los sectores políticos que lo apoyaron, pone de manifiesto los conflictos entre distintos grupos de poder que configuraban el escenario político y social del momento.

El lento proceso de laicización del Estado de finales del siglo XIX, impulsado por sectores liberales, tendría como uno de sus principales frentes de oposición a sectores de la Iglesia Católica que, a partir de la encíclica *Rerum Novarum,*[295] redefinían su posicionamiento abiertamente antiliberal. Se trataba de un momento coyuntural para las escuelas y la laicización del Estado y, en los diferentes argumentos que se esgrimieron durante la disputa, se reflejan los principales ejes conflictivos de las relaciones entre Iglesia y Estado. Uno de los problemas que surgía en el debate, y en el que creemos que subyacía la lucha por un modelo de nación, se refería a la integración de los inmigrantes. Las miradas que se confrontaron ponían de manifiesto presupuestos atravesados por expectativas y temores referidos a la procedencia, origen étnico, cultura e ideologías de los migrantes, interpretados en el controvertido contexto de la política internacional.

El conflicto político planteado en esos días tuvo como protagonistas, por un lado, al sector más conservador de la Iglesia Católica; y por otro, al liberalismo; liberales católicos y radicales que se aliaron en un frente común para poner freno a las pretensiones hegemónicas de la Iglesia que pretendía conservar el monopolio educativo. Sin embargo, creemos que estas discusiones estuvieron atravesadas por otros nudos problemáticos que muestran la trascendencia del debate y que se relacionan con cuestiones como la identidad nacional, la tolerancia religiosa y la educación y su función social; cuestiones que constituyen la trama de un modelo de nación.

[295] La "Rerum Novarum" de León XIII tuvo su génesis en la reacción antiliberal, contraria al racionalismo, el derecho positivo y el estado laico y secular. Si bien marcó un giro importante en materia social en relación al modelo intransigente de Pío IX y no condenaba el mundo moderno a la manera del "Syllabus", promovía la recatolización del orden social y político. Centró su atención en los sectores populares promoviendo las asociaciones católicas para disputar esos espacios que, progresivamente, eran ganados por las organizaciones obreras de tendencias anarquistas y socialistas.(Padre Grotte) Paralelamente a esta corriente se perfila el *integrismo* férreo oponente a la modernidad y a todo Liberalismo, sustentando al nacionalismo de derecha en sus pretensiones hegemónicas (Antoncich Ricardo y Munárriz José Miguel, 1986)

El debate se enmarca en una compleja red de relaciones sociales y políticas en la que es posible identificar, a los fines de este análisis, a diferentes grupos sociales. Por un lado, un sector que relacionamos con el ultramontanismo de la Iglesia Católica Apostólica Romana. y los sectores liberales que fluctuaban entre ideologías vinculadas al conservadurismo de tipo oligárquico y otras que promovían la democratización social. Por otra parte, los sectores de trabajadores inmigrantes en proceso de crecimiento y arraigo en la sociedad argentina, nucleados en torno a asociaciones civiles de distinto tipo, además de la propagación de movimientos anarquistas y socialistas contrarios al capitalismo en expansión. En este escenario social y cultural, también se desenvolvían protestantes que impulsaban iniciativas en espacios educativos y de asistencia social donde, hasta ese momento, la ICR había tenido la hegemonía.

Partimos de considerar el discurso como *"una forma de significar un particular ámbito de la práctica social desde un particular perspectiva"*[296]. Siguiendo esta línea de análisis, el discurso se constituye en la relación dialéctica entre las prácticas discursivas particulares y los ámbitos de acción específicos en los que se ubican los procesos sociales y políticos que influyen, y a la vez son influidos, por las prácticas discursivas. Los discursos que se construyeron adquieren particular significatividad teniendo en cuenta las adscripciones políticas, religiosas y sociales de sus autores, representantes de sectores sociales en disputa. Se trata de la confrontación de discursos ideológicos. Adoptamos la conceptualización de ideología como un conjunto de significaciones de la realidad construido a través de prácticas discursivas que contribuyen a la producción, reproducción y transformación de las relaciones de dominación y que surgen en el juego de las luchas por la hegemonía (Fairclough, 2001)

Particularmente, en este escenario de disputa, el protestantismo, que era en estos momentos arduamente combatido por los sectores hegemónicos, participaba en el proceso de construcción de nuevas identidades sociales y de

[296] Faiclough Norman (2001): *Discurso e mudanca social,* Editora, UNB, Brasilia

protección de intereses de grupo (Van Dijk, 2003) En esta línea, nos interesa enfocarnos en los sentidos que adquirían los discursos ideológicos que se confrontaron en un escenario particular, el Parlamento, en el que se produjeron discursos para la confrontación de ideas. Adoptamos la conceptualización del debate parlamentario como un subgénero del discurso político en tanto se diferencia de éste último por el ámbito de producción, la forma de circulación y por su finalidad específica, la producción legislativa. (Marafioti, 2008)

Así también recuperamos para el análisis la línea teórica de Amossy, quien sostiene que la argumentación se construye en base a presupuestos, *implicaturas y topoi*, que aseguran a la vez el encadenamiento de los enunciados y su impacto en la interacción en la que participan. Entre ellos seleccionamos para el análisis: la relación iglesia-estado, la identidad nacional, la educación, el inmigrante, el orden social.

> *"Estos topoi se relacionan profundamente con el sistema ideológico del enunciador vinculado con otros sistemas ideológicos y conforman representaciones sociales que se proyectan sobre el conjunto de la sociedad, posibilitando formas de acceso a la realidad e incluso modelos de vinculación con la verdad."* [297]

La relevancia del debate radica en que fue considerado como un hito histórico para el protestantismo y un antecedente para las posteriores confrontaciones en la lucha por apoyo estatal por parte de iniciativas educativas protestantes. Si bien los resultados del debate, que en términos del financiamiento solicitado para las escuelas de Morris resultaron muy limitados, fueron significativamente trascendentes en términos políticos y sociales.

Las repercusiones generaron las más diversas expresiones en la prensa escrita liberal[298] nacional e internacional del momento, lo que proporcionó un valor agregado al proyecto educativo de Morris que, aunque ya contaba con cierto

[297] Marafioti Roberto (2007): *Parlamento.* Edit. Biblos, , Bs As, Pag.102

[298] Morris publica en la sección de su revista en Febrero de 1902: *Documentos para la historia: Las Escuelas Evangélicas Argentinas ante el Congreso Nacional.* En ella figura la transcripción de la totalidad del debate. Así también, en ese mismo número, publica notas de diversas revistas nacionales e internacionales que aluden a este suceso.

reconocimiento, profundizaba ante la opinión pública su legitimación social. En este sentido es posible advertir la proyección de esa disputa político-ideológica que movilizaba a los sectores políticos liberales y trascendía las paredes del Congreso. La caja de resonancia de este evento discursivo estaría constituida por un amplio espectro de manifestaciones liberales que celebraban y acompañaban estas iniciativas.

En este sentido nos parece oportuno recuperar los aportes de Jean Pierre Bastian quien, al analizar el papel del protestantismo en América Latina, sostiene que el juego de los actores, en este caso del campo religioso, no se redujo a una acción tendiente a dominar la producción de bienes simbólicos y detentar el poder religioso, sino que estos actores los produjeron en función de *demandas sociales.* En el caso latinoamericano, los sectores protestantes serían convocados por sectores desconformes con el statu quo, que movilizaron intereses contrarios a los valores dominantes. Fueron los liberales los que, a medida que se fue gestando el proceso de implantación del capitalismo en América Latina, produjeron y desarrollaron estrategias jurídicas y políticas que favorecieron el desarrollo del protestantismo, de acuerdo a la conveniencia de sus intereses hegemónicos. Fundamentalmente, las prácticas protestantes se irían formalizando y sistematizando a partir de la segunda mitad del siglo XIX. (Bastian, J P. 1.990)

Si bien la Iglesia Católica Romana fue quien monopolizó los bienes simbólicos, el mencionado autor sostiene que las prácticas educativas protestantes contribuyeron a conformar una capa media emergente, que encontró en ellas bienes simbólicos legitimadores de su nuevo status social. Las formas de articulación entre diversos sectores del liberalismo, en el que el protestantismo ocuparía una posición subalterna, y los antagonismos de estos sectores con la ICR, constituyen una clave de exploración para el análisis del debate parlamentario, espacio en el que se configuran posicionamientos, articulaciones y oposiciones.

Al aproximarnos a este suceso, quizás podamos lograr una mejor comprensión de las alianzas de diversos sectores de poder que actuaron como soporte en el

debate defendiendo a las EEA en su búsqueda por apoyo estatal[299]. Más allá de los beneficios económicos logrados, aunque muy limitados para el financiamiento de las escuelas, este acontecimiento proporcionó un valor agregado al proyecto educativo de Morris que, si bien contaba ya con un importante reconocimiento, profundizaba ante la opinión pública su legitimación política y social.

5.2 La emergencia por apoyo estatal como contexto de la disputa

Las EEA habían surgido por iniciativa de Morris "en colaboración" con el Estado Nacional que no lograba responder a las necesidades educativas del momento. Sin embargo las EEA, que fueron creadas en 1898, obtuvieron apoyo estatal recién en 1901 con el financiamiento de 200$ moneda nacional por iniciativa del Senador por la Capital, Dr. Miguel Cané, en el Senado de la Nación. Insatisfecho por la exigua partida otorgada, Morris insistía en que las escuelas debían ser visitadas para corroborar lo que allí se hacía.

Efectivamente, durante ese año las escuelas recibieron la presencia de diversas personalidades del ámbito político e incluso funcionarios del gobierno. El interés y la curiosidad que despertaban en el sector político liberal redundaba en un progresivo estímulo a su crecimiento y consolidación, que fundamentalmente se expresaría en apoyo político para lograr una mayor cooperación del Estado, así como su legitimación como experiencia educativa que se caracterizaba como "ideal" de acuerdo al parámetro que se construía desde el liberalismo.

Hacia fines de 1901, en momentos en que se discutía el presupuesto de la Nación para el año 1902 en la sesión de prórroga (30 de diciembre), el diputado por la Provincia de Santa Fe, monseñor Romero, manifestó su

[299] La lucha de Morris por lograr apoyo del estado a su iniciativa se remonta a los primeros años del proyecto. En diciembre de 1900 la Comisión Municipal de Buenos Aires le denegó la cesión gratuita de un terreno en Palermo para abrir una escuela. Cuatro meses después, en un gesto simbólico de adhesión a la Iglesia, el municipio cedía ese mismo terreno para el Colegio-Taller Santa Filomena. *La Reforma*, Año I Nº 2 (Febrero) 1901: p. 44. También: *La Reforma*, Año I Nº 8 (Agosto) 1901: p. 341.

oposición al aumento de la partida de 200$ a 500$ m/n destinados a las EEA. En este escenario de confrontación es posible analizar dos discursos opuestos que involucraron a diferentes actores entre los cuales, como veremos, se establecieron alianzas argumentativas en oposición al discurso del diputado Romero que, en términos de la resolución, sería finalmente derrotado.

> *"Señor presidente creo que por nuestra constitución vigente no es posible fomentar el culto protestante en la República Argentina y esta partida va encaminada directamente a sustentar el culto protestante en este país, en donde solo puede ejercerse la libertad de cultos que la constitución consagra, pero nunca en manera alguna puede sostenerse con el tesoro público, formado con las contribuciones de las provincias católicas.(…)Y digo, señor presidente, que con la constitución en la mano no es dado fomentar y sustentar el culto protestante, porque es un principio inconcuso que cuando la ley fundamental de un país manda sostener una institución lleva implícitamente establecida la prohibición de no sustentar ni fomentar las instituciones contrarias, y entre la religión católica y la protestante hay diametral oposición. Por consiguiente, teniendo pues el estado el deber de sustentar el culto católico no puede sustentar de ninguna manera una institución contraria a dicho culto. Pero aparte de eso, señor presidente, en esta propaganda de las escuelas protestantes se contraria directamente el derecho natural. Se ha levantado un sumario prolijo de los procedimientos por los cuales se hacen prosélitos en esa escuela protestante, y ha descubiertos medios que son condenados por los mismos protestantes de la ciudad de Buenos Aires.*
>
> *Aquí hago una salvedad, señor presidente. No es que yo me oponga a estas escuelas por ser protestantes. Yo profeso un sincero respeto a las familias protestantes que vienen a nuestro país, dignas de toda consideración y todo respeto; yo profeso también una alta consideración a muchos dignos pastores protestantes que vienen a nuestro país, que dentro de las familias protestantes practican el culto y forman su escuela respetuosa, pero yo no puedo comparar a esas familias, a esos pastores que vienen con sus convicciones hechas de otros países con ciertos propagandistas de ocasión.*
>
> *He pasado muchas veces las escuelas protestantes en Esperanza, y he visto el más alto respeto siempre para todos los hombres, para el sacerdote católico como para el seglar; he pasado delante de los templos protestantes de Bs As; también la misma circunspección; y es una cosa singular que no puede pasar un católico vestido de sotana, delante de esas escuelas sin que se forme en ellas una gritería infernal, profiriéndose las palabras más soeces, faltando por completo a las consideraciones que un maestro tiene el deber de enseñar a sus discípulos.*
>
> *Ahora en cuanto a los medios de propaganda voy a decir el que emplea para atraer a los niños y hacerlos prosélitos: se emplea el dinero, el alimento, los vestidos, bajo la condición de que cambien de religión, y si*

> *no cambian de religión no hay dinero, no hay alimento, no hay vestidos! Esto es contrario directamente al derecho natural, porque en ningún país civilizado de la tierra se puede hacer convertir a una religión mediante el empleo de dinero, porque esto importa un soborno."*[300]

La investidura eclesiástica, unida a un puesto en el poder legislativo, constituyó un soporte adicional a la autoridad que detentaba el diputado Romero, basada en su ubicación social, cultural y política. Representaba a aquellos sectores que veían el avance del liberalismo como una amenaza a sus intereses hegemónicos. Basta recordar el posicionamiento que adoptaba la ICR en el proceso de secularización social hacia fines del siglo XIX. *"Las "ideas" se presentan, efectivamente, a través de una forma de decir que es también una forma de ser, asociada a representaciones y normas de presentación del cuerpo en sociedad"* (Maingueneau 1995). Es en función de cómo piensa lo que es visto por los otros, o lo que se espera de él. El locutor construye un *ethos* o imagen de sí en el discurso. Romero no se desligaba de la imagen social construida como clérigo en la utilización de un lenguaje que se afirmaba en la autoridad del sector religioso que representaba. Estas marcas axiológicas se reflejaban en sus argumentaciones desde una toma de posición de quien se sabía socialmente reconocido como portavoz de la ICR.

El discurso político de Romero, particularmente polémico, estaba marcado por la necesidad de identificar un adversario en el campo de la disputa: los sectores protestantes liberales. Para la construcción de su argumentación recurría a la intertextualidad al hacer referencia explícita a la Constitución Nacional de la que partía para involucrar al auditorio y otorgar legitimidad y credibilidad a un discurso que pudiera trascender las paredes del recinto. Estas enunciaciones, que remitían a su vez al ámbito jurídico, planteaban cierta intención de objetividad y de abstracción de la discusión específicamente política y religiosa. Sus argumentos apoyados en ideas liberales, como la legalidad sobre la que se asientan los estados modernos, otorgaban solidez al argumento, lo fortalecían utilizando una referencia jurídica que legitimaba al catolicismo como religión del Estado. En este sentido, el centro de la disputa

[300] *La Reforma,* Año II Nº 2 (febrero) 1902: P. 595. Reproduce: Congreso Nacional. Cámara de Diputados. *Versión oficial del debate parlamentario*.

giraba en torno a una de las cuestiones caras al liberalismo que se refería a la relación Iglesia-Estado. Desde la perspectiva de Romero, la subvención para las EEA violaba el principio constitucional y, acudiendo a argumentaciones descalificadoras, sostenía *"…se trata de subvencionar a un protestante extranjero, que conspira directamente contra el culto que la constitución manda a sostener".*

El discurso deslegitimaba al adversario como formador de la identidad nacional, otro eje relevante. Frente al carácter "extranjero*"* y protestante de Morris, la ICR reivindicaba el carácter "nacional" de la educación católica. En las referencias a la religiosidad de los próceres se anclaba el componente religioso católico en la historia nacional, pilares desde donde se construía la identidad nacional como *Nación Católica*[i] [301] que Silvia Roitenburd analiza para el caso Cordobés. De esta manera, iniciaba una serie de acusaciones dirigidas a la formación que los establecimientos brindaban en tanto se les enseñaba a los alumnos no sólo a mofarse de la imaginería devocional católica y de sus clérigos, sino también de los próceres de la patria, como San Martín y Belgrano, por sus manifestaciones religiosas de nombrar vírgenes patronas para sus ejércitos.

> *"Es también esa escuela contraria al sentimiento nacional. En ella se ha enseñado continuamente a faltar el respeto a nuestros próceres de la independencia, a Belgrano, a San Martín ¿Y por qué? Porque el uno puso el bastón en las manos de la virgen de las Mercedes, en Tucumán, y el otro puso el escapulario de la virgen del Carmen en el pecho de sus soldados. En la Reforma, revista especialmente editada por el señor Morris se hace una burla sangrienta de nuestros próceres, enseñando por consiguiente a despreciar a los que son los fundadores de la independencia argentina".*[302]
>
> Las expresiones de monseñor Romero dotaban de significaciones particulares a la identidad nacional desde una revisión de la historia que legitimaba la tradición patria e identificaba a sus enemigos*:*
>
> *"Yo diré que cuando la letra o el espíritu de la Constitución se me presenta dudoso o capaz de suscitar cuestiones, entonces me amparo y me asilo en la tradición. Yo evoco los recuerdos de nuestra historia y*

[301] Esta noción es desarrollada por Silvia Rointerburd en *Nacionalismo Católico Cordobés: Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. UNC. Tesis de doctorado. Año 1998.
[302] *La Reforma,* Año II, Nº 2 (Febrero) 1902: P.595

encuentro que en ellos hay una protesta de sangre contra la invasión protestante, hay la protesta de sangre de la reconquista… ¡Defendimos a nuestra religión y nuestra patria!"[303]

Más allá de la asociación entre Inglaterra y la amenaza protestante derrotada por los patriotas, se planteaba el temor frente a la expansión de un sector del protestantismo vinculado explícitamente al ideario político que integraba el frente liberal. Creemos que esto se puede inferir de la diferenciación que realiza entre grupos protestantes el monseñor Romero cuando, apoyándose en el principio constitucional de la tolerancia religiosa,[304] deslizaba el centro de su preocupación:

"Yo profeso un sincero respeto a las familias protestantes que vienen a nuestro país, dignas de toda consideración y todo respeto; yo profeso también una alta consideración a muchos dignos pastores protestantes[305] *que vienen a nuestro país, dentro de las familias protestantes practican el culto y forman su escuela respetuosa, pero yo no puedo comparar a esas familias, a esos pastores que vienen con sus convicciones hechas con ciertos propagandistas de ocasión."*[306]

En estos argumentos podría apreciarse cierta tolerancia a que grupos de inmigrantes no católicos conformaran sus propias instituciones educativas. Sin embargo las EEA no sólo se perfilaban como instituciones destinadas a grupos de inmigrantes aislados sino que se abrían a toda la sociedad cualquiera fuera la identificación religiosa, el origen étnico o el estatus social de los alumnos. Además nucleaban a su alrededor a intelectuales liberales que aspiraban una reforma social, política y cultural. Las escuelas aparecían entonces como una alternativa peligrosa ante el modelo laico de escuela pública y el modelo católico de escuela eclesial.

Las apreciaciones de monseñor Romero se vinculaban fuertemente con el ideario de una fracción del catolicismo ultramontano que, ya en la Revolución del `90 en defensa de las autonomías provinciales, definía los espacios regionales como contenedores de la verdadera tradición nacional constituida sobre el legado hispánico–católico. Esto implicaba en definitiva la conservación

[303] *Ibíd*. P. 604
[304] El artículo 14 de la Constitución Nacional permitía a cada persona *"profesar libremente su culto"*.
[305] Hacía referencia en estas afirmaciones a pastores presbiterianos y a miembros del club San Andrés
[306] *Op. Cit* Pág.605

de valores de “la tradición” frente al avance temido del cosmopolitismo de la metrópolis, línea que el diputado venía defendiendo en su provincia[307]. En su ideario Romero percibía la expansión de los países europeos como una amenaza al sentido de nacionalidad, en una lectura de la política internacional que podríamos interpretar como “guerra de razas”, oponiendo las razas germanas y anglosajonas a las latinas. Desde su perspectiva, “el espíritu nacional” constituía la genuina barrera que podía oponerse al avance del temido imperialismo (Bertoni Lilia A., 2005) La iglesia simbolizaba por tradición un ideal de nación mientras que el protestantismo representaba los “intereses foráneos”, lo que entorpecía la formación de una verdadera conciencia nacional. Frente a la percepción de un orden social amenazado se planteaba entonces la “recristianización de la nación”:

> *“Los protestantes vienen también a América a trabajar la tierra; y, Señor, dentro de poco tiempo han de ser ellos los que vuelvan otra vez a formar en esta América, en este mundo nuevo, una sola religión cristiana sin división de sectas de ninguna clase, y nos hemos de unir otra vez como hermanos bajo la sombra de la cruz”*[308]

La utopía manifiesta del “reinado de la Iglesia” solo era posible mediante una recatolización del orden social y político. Esta actitud combativa y enérgica de monseñor Romero se enmarcaba en las intenciones de conquista de la sociedad civil que el catolicismo asumió posteriormente a la “Rerum Novarum”(1891), promoviendo un modelo social restrictivo expresado en el integrismo católico (Silvia Roitenburd, 1998). En este sentido quedaban planteadas las contradicciones de los argumentos referidos a la tolerancia religiosa.

En relación a lo anterior, se despliega otro eje conflictivo en las argumentaciones del debate parlamentario. Se refiere a la disputa por *los espacios sociales* y las estrategias para alcanzarlos. El clérigo cuestionaba los métodos propagandísticos empleados por Morris para atraer a la niñez.

[307] El obispo Romero, Manuel Carlés, Juan Doncel, Julián Pera se opusieron mediante el voto en contra en la Convención Constituyente de Santa Fe a un proyecto presentado por Nicasio Oroño y Jacinto Fernández que otorgaba el voto a los extranjeros en las elecciones municipales y provinciales arguyendo que afectaba a la nacionalidad y afirmaban que la naturalización del extranjero, más allá del requisito legal, tenía como condición la adhesión patriótica emocional. Bertoni Lilia Ana (2005)

[308] *Op. Cit.* P. 605

> *"En cuanto a los medios de propaganda, voy a decir el que se emplea para atraer a los niños y hacerlos prosélitos: se emplea el dinero, el alimento, los vestidos, bajo la condición de que cambien de religión (…).eso es contrario directamente al derecho natural…"*[309]

Estas acusaciones ponían de relieve la cuestión de la "asistencia social" históricamente hegemonizada por la iglesia católica, principalmente a través de la Sociedad de Beneficencia que giraba en torno a su estructura. Pero al mismo tiempo, en esta disputa por los ámbitos de injerencia, se ponía en evidencia la aparición de otros actores sociales que competían por el apoyo estatal. Esto hizo recrudecer el debate ante la insistencia del catolicismo para conservar su monopolio religioso y político de la asistencia social y la educación; así como su ascendencia sobre el pueblo. Estas tensiones se agudizaron a partir de la incorporación de otras perspectivas religiosas y sociales a fines del siglo XIX (Thompson Andrés, 1998). El impacto que estaba teniendo el proyecto de Morris sobre estos sectores marginados colocaría en posición defensiva, y al mismo tiempo ofensiva, a la iglesia que por ese entonces no desarrollaba acciones en esta zona. La postura de monseñor Romero ponía de manifiesto la estrategia de la ICR de ejercer su influencia en la definición de políticas de Estado frente al avance de sectores protestantes que conjugaban principios religiosos y políticos provenientes de los países donde la ICR había perdido terreno frente a la expansión de la Reforma Protestante.

En el discurso de Romero también se puede apreciar el ataque a la Revista *La Reforma,* que conformaba el aparato ideológico asociado a las escuelas y constituía el órgano de difusión de ideas del grupo de liberales protestantes y no protestantes vinculados al proyecto educativo. Monseñor recalcaba su importancia como fuente de sus acusaciones. La definía como:

> *"revista oficial de las escuelas, que refleja todos los actos de las escuelas, propaga su enseñanza, sirve de lectura a las profesoras para enseñar a las alumnas y el mismo señor Morris firma los recibos a las personas que están subscriptas a tal revista."*[310]

[309] *Ibíd*. P.. 596
[310] *Ibíd*. P. 602

De la revista se tomaban artículos referidos a la mirada crítica sobre cierta manera de interpretar la historia. Estos centraban la mirada en rituales religiosos realizados por los próceres, identificados por los protestantes como "actos de idolatría", y que el catolicismo exaltaba por encima de los ideales y principios que ellos encarnaban e intentaban concretar a través de sus luchas independentistas. Más allá de estas interpretaciones de la historia que se debatían en la definición de la nacionalidad, creemos que en el centro del argumento el punto de conflicto era la articulación entre la revista como aparato ideológico y las escuelas, que la potenciaban para la difusión de ideas políticas y pedagógicas percibidas como amenazantes.

En este sentido nos resulta oportuno mencionar el papel que jugaban estos medios, alrededor de los que se aglutinaban intelectuales de diversa formación, como usinas de ideas.

> *"En la mayoría de los países, más que en el Estado mismo es en los círculos de sociabilidad, y más particularmente en esos laboratorios de ideas que son las asociaciones, los clubes políticos, los clubes de pensar, las redes formadas alrededor de revistas, etc., que crean los nuevos paradigmas en materia de acción"*[311].

Apoyándonos en este análisis, es de suponer que en la deslegitimación a la revista también estaban implícitas prácticas asociadas con el librepensamiento, creación y difusión de ideas innovadoras, en definitiva prácticas de asociación vinculadas con los procesos de democratización social de las repúblicas modernas.[312]

Ante la gravedad de las denuncias, el diputado de Vedia propuso suspender la sesión para recabar mayor información sobre las EEA; sin embargo, la moción fue retirada. Es posible advertir las mutuas colaboraciones de los actores de la oposición, los diputados liberales, en torno a la construcción de una alianza

[311] Merrien, F.J *"Etat et politiques sociales",* en Sociologie du Travail, nº3, París, 1990. Citado en Mallimaci Fortunato, *Catolicismo y liberalismo: Las etapas del enfrentamiento por la definición de la Modernidad Religiosa en América Latina*, Sociedad y Religión Nº 20/21 2000, P. 27

[312] El catolicismo ensayaba la creación de asociaciones católicas de distintas índoles en un intento de reconciliación con la modernidad y combatir la expansión de las sociedades de ideas en la sociedad civil

argumentativa. Los diputados Lacasa, Gouchón y Vivanco desmintieron las acusaciones del diputado Romero esgrimiendo argumentaciones que fueron rebatiendo uno a uno sus argumentos. En el elogio de la labor de las EEA, es posible advertir el conocimiento que tenían de lo que se realizaba en ellas y la validación que hacían de este proyecto en el campo de las prácticas de asistencia y educación. De esta forma las legitimaban como valiosas experiencias que deseaban que se "multiplicasen" para la formación de las nuevas generaciones.

El diputado Lacasa[313], miembro de la masonería y representante del liberalismo católico, hizo referencia a la inspección personal que había realizado a las escuelas

> *"He visitado las escuelas del señor Morris con toda prolijidad: he examinado las clases una por una en todas aquellas materias que se enseñan en ellas, cuidando escrupulosamente de examinarlas en aquellas que suponía que podían dar lugar a un debate en esta cámara; esto es materia religiosa y todo aquello que se relaciona con la patria. Les hice cantar el Himno nacional: lo conocían perfectamente y lo cantaron con tanta decisión y con tanta elocuencia que revelaba que se les había inculcado las ideas de patriotismo que les desconoce el diputado. Se les hizo cantar las canciones religiosas que les habían enseñado, y señor presidente, yo que soy cristiano católico, pero que tengo la cultura de la tolerancia religiosa, que es la primera condición de la civilización moderna, he tenido que reconocer que indudablemente había una deficiencia en nuestras escuelas cuando no tenían la enseñanza religiosa; y tuve ocasión de comprobar que en las escuelas evangélicas, en esas escuelas se enseñan tres grandes nociones: la noción del deber, el amor a la patria y el amor a Dios"* [314]

De estas afirmaciones inferimos un desplazamiento de posiciones laicistas sostenidas por el liberalismo radical en relación a la Ley 1420. El énfasis puesto en la tolerancia religiosa se vinculaba con la formación religiosa, tema controvertido entre los mismos liberales que se dividían entre unos inclinados a

[313] Lacasa Pastor (1855-1922). Doctor en jurisprudencia, fue juez del crimen, camarista y presidente de la Suprema Corte de Justicia de la Provincia de Buenos Aires. Fue legislador y ministro de obras públicas en dicha provincia, diputado nacional de 1898 a 1912 y vicepresidente del Consejo Nacional de Educación. Dictó también cátedra en la Escuela Normal de profesoras y en 1880 fue uno de los tres editores de "El Republicano". Iniciado en 1882 en la Logia Docente.

[314] *Op. Cit.*P..596

un laicismo con religión, como sería la postura planteada por el diputado, y otros al laicismo sin religión. Sin ser un tema acabado ni el centro de este debate, la discusión parecía desplazarse hacia un enfrentamiento en el terreno religioso y planteaba una competencia, que además de fijar límites a la educación católica en sus intenciones monopolizadoras, planteaba subvertirla en su mensaje esencial. Creemos que la disputa no solo se refería a los actores sociales en condiciones de ofrecer servicios educativos, sino también qué religión debía transmitirse al pueblo, lo que implicaba definiciones en torno a la educación en relación con un modelo de sociedad, con el riesgo de caer en posiciones dogmáticas.

Pero si para el liberalismo la educación constituía un pilar fundamental para la formación de nuevos ciudadanos, tendría en el aparato católico cada vez más romanizado y antiliberal a un férreo adversario que no se resignaba a perder su monopolio. En este sentido el liberalismo católico se sumaba a la hegemonía liberal perdiendo peso en el interior de la institución eclesiástica y el protestantismo se transformaba en un aliado de estos sectores radicalizados y en una alternativa religiosa para el liberalismo católico ultra minoritario que se vinculaba con las sociedades protestantes. (Mallimaci Fortunato, 2000)

El 2 de enero de 1902, se daba continuidad a la sesión de prórroga. Monseñor Romero asistió en esa ocasión con pruebas de sus acusaciones, como algunas esquelas[315] de particulares que afirmaban recibir ayudas condicionadas de W. Morris. Acusaba a las escuelas de atraer a los niños mediante el soborno, alimento, vestidos o dinero para que cambien de religión, a lo que el diputado Lacasa respondió:

> *"Fue necesario que este hombre, que tiene la intuición de una gran misión, se acercara a todos los hogares, fuera casa por casa, preguntando a aquellos niños desnudos por qué no iban a las escuelas; y a los que le contestaban porque no tenían ropa, se las daba y a los que no tenían calzado se lo proporcionaba, y así conduciendo de la mano al*

[315]Con respecto a una de las esquelas firmadas por la Sra Eudora de Blanco rectifico públicamente su sentido a través de una carta dirigida al Sr Morris publicada en *La Reforma* donde sin desmentir su firma sostiene que a partir de conocer más las EEA y al Sr Morris cada vez tiene más simpatías por su obra. *Op cit* P. 620

niño le hacía nacer la noción de Dios, de la patria, del deber. Y este hombre que tomó a su cargo una misión de esta naturaleza, ha conseguido resultados, porque cualquiera de los señores diputados puede ir a esas escuelas y verá que donde había 200 niños hoy hay 2800 de los dos sexos, que en ellas se enseña por los mismos programas de las escuelas comunes, agregándose la enseñanza a nociones a las que me refiero y que antes no tenían los niños; que además hay una escuela de artes y oficios, al salir de la cual los alumnos van a trabajar ¿Para quién? Para hacer vestidos y calzados para esos niños menesterosos de los suburbios de la capital. Respecto de las niñas, después que llegan a un grado superior en la enseñanza elemental, tienen también sus talleres de costura ¿Y para quién trabajan? Para todos esos niños pobres que están allí, que necesitan vestido para concurrir a recibir educación, tan necesaria en la vida. ¿Y esto es sobornar?"[316]

En estas argumentaciones se hacía hincapié en el tipo de formación recibida y en las estrategias para abordar la asistencia social que creemos estaban sentando un precedente en las formas predominantes del momento si se tienen en cuenta las que operaban desde la ICR mediante la Sociedad de Beneficencia (Thompson Andrés, 1998).

En escena irrumpió el diputado Gouchón[317] exaltando a las escuelas como modelo ejemplar de instituciones educativas.

"... Las escuelas del Sr. Morris son en materia de enseñanza primaria un ideal para nuestro país: Dan la instrucción, la educación y la enseñanza más necesarias para la lucha por la vida. Conspirar contra esas escuelas, sería el resurgimiento de una edad que no debe volver para la humanidad: sería un voto digno de la Edad Media".[318]

Frente a la deslegitimación que Romero basaba en el carácter extranjero de Morris argumentó:

---

[316] *Idem*.

[317] Gouchón Emilio: Se inició en el periodismo en el pueblo entrerriano de Colón. Luego en Buenos Aires trabaja en La Nación acogido por el general Mitre. Al mismo tiempo que ejerce el periodismo cursa en la Facultad de Derecho y ciencias Sociales, de la que egresa como doctor en jurisprudencia en 1888 con una brillante tesis sobre Inmigración, donde entre sus conclusiones se ven claramente los principios liberales que lo animaron el resto de su existencia. Catedrático de filosofía e historia intervino activamente en política siendo elegido miembro del Consejo de Deliberante de la Capital Federal. Posteriormente y durante varios años integró la Cámara de Diputados de la Nación. Presidente de la Sociedad de Fomento de la Pampa, el congreso de la Prensa, el Congreso de Librepensamiento, del Congreso de Bibliotecas Populares, del Congreso de Escuelas Populares de Educación y varias otras instituciones. Destacado orador especialmente en la iniciativa del Consejo deliberante para que fuera autorizada la estatua de Garibaldi. Ocupo los máximos cargos de la masonería argentina. En A: Lappas: *La Masonería argentina a través de sus hombres*, Bs. As 1958.

[318] *Op. Cit* P. 598

> *"En las escuelas del Señor Morris se han establecido talleres de arte y oficios donde se complementa la enseñanza primaria, dando a los alumnos los medios necesarios para la lucha por la vida, y cuando hay un hombre que en esas condiciones, un verdadero filántropo, un hombre que ama a este país, no se le puede hacer ese cargo de extranjero, porque no es extranjero aquel que vincula al progreso del país sus esfuerzos, que le consagran su inteligencia y su voluntad; ese es argentino a la par de cualquiera."*[319]

La última defensa fue ejercida por el Sr. Vivanco, quién a la vez que lamentaba que la cuestión fuera puesta en términos incorrectos por monseñor Romero, recordaba que durante el tratamiento en comisiones el mismo había propuesto una partida para la obra de la Conservación de la Fe. A su entender al estimular la competencia entre distintas confesiones se lograba solucionar el problema de la niñez menesterosa. Las escuelas, lejos de ser combatidas, debían ser fomentadas aunque fueran de diferentes confesiones religiosas y lo que había que echar de menos era que no hubiera "miles de Morris" en la República.

> *"Lo que hay que hacer es que pululen esos Morris para que se ocupen de abrir escuelas, ya se llamen de la propagación de la fe, del apostolado de la oración evangélica, etc. Esto es lo que desea esta comisión y por eso es que ha propuesto estas tres partidas (…) Yo no entro a analizar con criterio religioso la instrucción que se da en las escuelas, pero sí digo sin dar mayor importancia al argumento, que ningún país de los que siguen una religión reformada puede ceder en civilización a ningún país de los que tienen la religión católica como religión del Estado".*[320]

Por un lado aparece la cuestión de la tolerancia religiosa, expresada para los liberales dentro del espectro de iglesias que forman parte del cristianismo, llámese reformadas protestantes o católicas. Cabría preguntarse cómo se posicionaban en relación a otras manifestaciones religiosas, no cristianas: musulmana, judía, budista, etc. Por otra parte, se advierte la insistencia en depositar en las confesiones religiosas la responsabilidad de asistencia de los sectores más marginales y no en el Estado: *"que pululen esos Morris para que se ocupen de abrir escuelas…"* Pareciera que en esta disputa con el catolicismo en el campo educativo se perdía de vista la función de expansión y

[319] *Ibíd.,* P. 599
[320] Idem

consolidación del sistema que debía cumplir el Estado según la legislación vigente.

Estos diputados liberales que defendieron con tanto ahínco las EEA, Ponciano Vivanco, Cordobés junto a Emilio Gouchón, Joaquín Castellanos[321], tenían tras de sí una no poco extensa participación en los debates parlamentarios en contra de proyectos de índole restrictivos vinculados a ideologías nacionalistas, elitistas e hispanizantes (Bertoni Lilia, 2007). Frente a estas posturas defendían los derechos individuales, el respeto por la lengua y cultura de origen de los inmigrantes, la tolerancia religiosa; en definitiva un patriotismo de integración en torno a valores reconocidos por la humanidad y regulados por el marco legal de las repúblicas democráticas. En estos debates que emergían de discrepancias sobre cómo comprender la relación entre el individuo, el ciudadano y la nación, los representantes del liberalismo radical se aproximaban a los sectores liberales protestantes, en este caso Morris, que desde su proyecto generaba un espacio de debate y difusión de ideas, así como de integración entre inmigrantes en torno a objetivos comunes.[322]

Sin embargo, en los discursos se filtraba la apreciación sobre el movimiento anarquista que se iba gestando al final del siglo XIX y que se vislumbraba peligroso para sentar el orden republicano. Lacasa sostenía:

> *"Es preciso ir por aquellos barrios que se llaman La Tierra del Fuego, donde antes pululaban los pilletes que sirven de base a los movimientos anarquistas y que hoy mismo pululan por nuestras calles, para ver cómo se encontraban en aquella época, desnudos, sin educación, sin que nadie se preocupara de ellos, porque la acción oficial, ni aún la de mis confieles, los católicos, había llegado allí…".* [323]

La educación no solo debía contribuir a la conformación de un nuevo ciudadano, sino poner freno a la cuestión social y a los conflictos que

[321]Joaquín Castellanos: Doctor en jurisprudencia, periodista y poeta. Uno de los primeros miembros en la Academia Argentina de Letras, profesor en la universidad del Litoral. Actuó junto a Além en los acontecimientos de 1890 y 1893, varias veces diputado nacional, ministro de gobierno de Buenos Aires y gobernador de Salta. Autor de "Güemes ante la historia" Iniciado en la logia de la Obediencia en 1889 propuesto por N. Sánchez Oroño.

[322] Según consta en el informe presentado por el Inspector B. Lagos al Congreso de la Nación en este momento Morris contaba entre su plantel con 12 maestros argentinos, 5 orientales y 12 españoles. *Op. Cit* P.606.

[323] *Ibid* P.596

protagonizaban los dirigentes extranjeros portadores de ideologías desestabilizantes del orden social necesario para el progreso. En este sentido, es interesante notar cómo durante este debate dos diputados nacionales atribuían a las escuelas evangélicas, entre otras funciones, las de poner freno y vallado al avance de potenciales tendencias desintegradoras. Decía de W. Morris el Dr. Gouchón*: "Ha formado el carácter de esa juventud que hubiera podido marchar por senderos extraviados y ser algún día funestos para el país".* Esas fuerzas que llevaban por "senderos extraviados" eran las promovidas por el movimiento anarquista.

En este sentido, nos parece interesante recuperar los aportes de Emile Poulat para analizar las luchas sociales de la sociedad del siglo XIX, pretendiendo superar las dicotómicas relaciones entre lucha de clases o la oposición iglesia-estado para identificar *"…tres grandes focos históricos de competición a escala mundial, tres polos de atracción y repulsión, que dibujan sus líneas de fuerza y se disputan el espacio: la burguesía dominante, la institución católica y el movimiento socialista".*[324]

Si bien estos polos no coartan la aparición de polos secundarios la confrontación se establece en dos campos y no en tres, pues cada uno deberá decidir cuál es su enemigo principal en una determinada coyuntura. Ello implica que es en la práctica social donde las posiciones se irán redefiniendo y las alianzas se conjugarán, una y otra vez, de acuerdo a los intereses puestos en juego en coyunturas específicas.

Después de que diputados liberales desacreditaran uno a uno los argumentos de monseñor Romero, la partida de 500$ m/n fue aprobada para pasar a la Cámara de Senadores, donde no despertó las reacciones que había suscitado en la Cámara Baja. La sanción de esta medida provocó que el 20 de febrero de 1902, en el informe del Arzobispado al Ministerio de Relaciones Exteriores y Culto, monseñor Espinoza, además de exaltar la obra de la Conservación de la Fe como "verdaderamente cristiana", señalara de manera indirecta el carácter

[324] Pulat E: Catholicisme, Democratie, Socialismo. Ed. Castermann, 1977, Paris, Pág.103. Citado en El imaginario Católico Integral Argentino: 1880-1910 por Amestoy Norman Rubén, Tesis de Licenciatura, ISEDET, Bs As, 1991

inconstitucional de la medida.

> *"Es verdad que el gobierno contribuye a éstas (Obra de la Conservación de la Fe) con una subvención mensual, pero puesto que la Constitución Nacional declara que la Religión del Estado es la Católica Apostólica Romana creemos debiera contribuir sin contradecirse a las enseñanzas opuestas que la combaten".*[325]

De acuerdo a lo expuesto consideramos que, en el momento clave de laicización del estado frente a la intransigencia católica, el liberalismo en sus distintas manifestaciones (católico, progresista y radicalizado) se unificó para enfrentar al principal oponente en el proceso de secularización social y de institucionalización política. La secularización se planteó como un problema de tolerancia religiosa. Se tornaba necesario favorecer la integración de los grandes contingentes de inmigrantes europeos que ingresaban a poblar el territorio por lo que se libraba una pulseada en torno a los valores que debían integrar la identidad nacional a construir. Las diferentes miradas sobre el componente patriótico y cívico ponían de manifiesto las disputas por un discurso legítimo que sirviera de apoyatura a la idea de nación, que se identificó fuertemente con la de patria. Creemos que este debate reflejaba estos conflictos y las posiciones coyunturales que los diferentes actores tomaron y que se irían redefiniendo a lo largo de la década con el avance del anarquismo y el socialismo.

La educación como medio de homogenización social y cultural se entendía como requisito fundamental para el ejercicio de la ciudadanía, al posibilitar el ejercicio de los derechos políticos en un estado oligárquico que debía modernizarse y crear condiciones de un nuevo orden que favoreciera la vinculación económica con el capitalismo internacional. A pesar de las diferencias en relación al orden social, concepciones que oscilaban entre un conservadurismo restrictivo a la participación de las mayorías y un progresismo ilustrado que apostaba por un proceso de democratización social, unos y otros percibían la "peligrosidad" de un enemigo común, el movimiento anarco sindicalista y el socialismo. La educación debía poner freno a la cuestión social

[325] *Op.Cit.* P. 606

y al conflicto obrero protagonizado por dirigentes extranjeros portadores de ideologías "corrosivas", en el marco de un sistema político que marginaba a amplios sectores de la población. Frente a esta amenaza la educación constituía la herramienta clave para revertir los rumbos equivocados y frenar desbordes que se asociaban con la ignorancia.

Así también, a la educación desde el liberalismo se le atribuía la función primordial de integración de los grupos sociales, culturales y étnicos, la creación de una identidad nacional y la legitimación del poder del Estado. Se trataba de conseguir el consenso de diversos sectores de la sociedad en torno a una dirección cultural e ideológica, para lo cual era necesario hegemonizar el aparato educativo por su carácter de órgano óptimo para la generación de consenso (Sauter Ossenbach, Gabriela, 1993).

5.3 Repercusiones del debate en la prensa nacional e internacional

De acuerdo a lo que podemos apreciar en la revista LA REFORMA, este debate tuvo un importante impacto en las Escuelas.[326]

Al día siguiente los principales periódicos publicaban impresiones de lo acontecido en el Congreso. Decía *La Nación:*

> *"La nota discordante, y que motivó las protestas de los congresales y de las tribunas, dióla el diputado Romero, quien después de conseguir de sus colegas una partida de 6.000$ anuales para una congregación religiosa, llevó un recio y apasionado ataque a las escuelas fundadas con tanto amor y dirigidas con tanto acierto por el incansable W. Morris, verdadero apóstol de la educación de la niñez abandonada".*[327]

Por su parte, *El Diario* titulaba la sesión parlamentaria: *"El Sectarismo en el Congreso"*, en evidente alusión a la postura asumida por Romero a la que caracterizaba de *"deplorable, ridícula, grotesca (...) impregnada de una*

[326] La lucha política iniciada por una mayor cooperación del Estado a esta iniciativa derivó en un progresivo incremento en el aporte estatal a lo largo de la década que con otras contribuciones del sector empresarial lograron triplicar la cobertura educativa. (ver cuadro de Financiamiento)
[327] *La Reforma,* Año II, Nº2 (febrero) 1902: P. 608.

intransigencia fanática y sectaria, un verdadero anacronismo, una nota ingrata y fea que no debió sonar jamás en el parlamento argentino". Sin embargo, el matutino también deploraba la actitud de la reacción, por los elogios a la persona de W. Morris, pues *"… en el Congreso de la Nación [...] sólo puede hablarse en esa forma y ese tono de los próceres de la Patria".*[328]

En el informe Arzobispal, con fecha 20 de febrero, el señor Ministro de Relaciones Exteriores y Culto, dice:

> *"No menor ha sido el empeño puesto por la Sociedad llamada Conservación de la Fe, que aunque recién hemos fundado, ha empezado ya a edificar una iglesia y tiene seis escuelas en Palermo, donde la propaganda protestante hace tan necesarias* ***las escuelas verdaderamente cristianas.*** *Es verdad que el gobierno contribuye a estas con unas subvención mensual, pero puesto que la Constitución Nacional declara que la Religión del Estado es Católica Apostólica Romana, no creemos debería contribuir, sin contradecirse la enseñanzas opuestas que la combaten" La constitución nacional no declara absolutamente nada que se parezca a Religión del Estado. Una cosa es discutir un culto y otra muy diferente es subordinar al Estado a una religión cualquiera ligando a ella la soberanía nacional, de tal modo que se proscriba todo lo que al sacerdocio de esa religión no le agrade. Bastaría una declaración semejante y sus consecuencias fatales, para despoblar el país de lo que tiene de más apto para su civilización."*[329]

5.4 Liberalismo, protestantes y masones en la construcción del poder político

Nos preguntamos si este debate no podría estar mostrando la formación de un frente liberal para la construcción de poder político, cuya trama se construía en las redes asociativas de la masonería. En ese momento el clero católico denunciaba este tipo de estructuras que conformaban núcleos de organización de las minorías liberales que, incluyendo logias, círculos espiritistas y sociedades protestantes, eran percibidos como "conspiración protestante, liberal, masónica y espiritista". Frente a un estado liberal conservador y

[328] *op. cit.*, P. 610.
[329] *La Reforma,* Año II, Nº 3 (marzo) 1902: P. 662.

autoritario se construían alianzas políticas que expresaban los ideales de la modernidad liberal, donde parece que tuvieron clara injerencia las sociedades de ideas a las que aludimos. Bastian al referirse a estas en su impacto a nivel latinoamericano sostiene: *"las sociedades de ideas representan siempre un contramodelo; aún más una movilización permanente de minorías inconformes que promovieron la educación para los sectores sociales no alcanzados por "el orden y el progreso" y ante todo un crítico civismo liberal…"* (Bastian, Jean Pierre 1990)

En esta línea creemos que los nexos entre el protestantismo y la masonería, identificados con el ideario del liberalismo y el proceso de secularización cultural, reforzaron las bases políticas de sostenimiento de este proyecto. Así como en el debate se puede observar la vinculación de los diputados con estas asociaciones de ideas, también es posible rastrear diferentes personalidades del ámbito político e intelectual, miembros de la masonería, apoyando "la obra" de Morris. Quizás encontremos en estas vinculaciones la explicación del soporte político liberal a ese proyecto en ámbitos como el Parlamento. Este sostenimiento estratégico redundaría en su creciente legitimación social y reconocimiento por parte del Estado, así como en el aporte de recursos humanos que contribuían a la creación de condiciones de concreción, permitiendo que pudiera sostenerse a lo largo del tiempo.[330] Nos preguntamos cómo afectaron las propias luchas internas en la masonería y los desplazamientos ideológicos del liberalismo radical hacia el conservadurismo político, o qué papel jugaron en la construcción de alianzas en contra de otro enemigo, que coyunturalmente comenzaba a significar mayor "peligrosidad" en las reacomodaciones de las relaciones de fuerza del "enfrentamiento

[330] Se destaca la presencia cercana a Morris de Dobranich, Baldemar F.(1853-1912) quien fuera un prestigioso profesor gibraltareño que, invitado por Emilio Mitre, se incorporó al diario *La Nación*. Profesor del colegio jesuítico del Salvador, del Colegio Militar, de la Escuela Naval, de la Escuela Normal del Profesorado y de la Escuela Normal de Lenguas Vivas. Tradujo importantes obras que se encuentran en la Facultad de Filosofía y Letras de la UBA. Organizador y director de la Biblioteca de Maestros. Catedrático de la UBA. Iniciado en la Logia Libertad Nº 48, tuvo destacada actuación en su seno y a partir del 22/12/1905 en la Logia Constancia Nº 7. Presidente del Ateneo Liberal y de la Biblioteca Masónica, actuó asimismo como comisionado de la Masonería para coadyuvar en la obra filantrópica y educativa de William Morris**.** En la Gran Logia de la Argentina fue Gran Secretario de 1901 a 1902. Miembro del Supremo Consejo grado 33 fue su Gran Secretario de 1900-1901 y de 1908 hasta su deceso. En Lappas, A: *La Masonería argentina a través de sus hombres, 1966*.

triangular".

Conclusiones

Al referirnos al financiamiento del proyecto educativo profundizamos en las lógicas económicas que atravesaron su viabilidad y su desaparición en 1934. En las singularidades derivadas de su carácter particular y estatal se dirimieron las complejas definiciones en torno a su identidad, como confluencia de intereses políticos, económicos, religiosos y culturales.

Se abren muchos interrogantes al respecto, sobre las negociaciones que Morris entabló con los diferentes sectores económicos y políticos que brindaron apoyo desde los comienzos del proyecto, los que dejaron de prestarlo o los que se sumaron; habida cuenta de la envergadura que fue adquiriendo y las instituciones que se fueron sumando, como los orfanatos, que requerían de un importante presupuesto. Si existieron condicionamientos, ¿cuáles fueron? ¿Cómo impactaron las crisis económicas en los aportes de particulares? ¿Cómo fueron, a lo largo de los años, los debates en el congreso en torno al presupuesto que se destinaría a las escuelas? ¿Cómo se reacomodaron las fuerzas políticas de apoyo y las contrarias al proyecto en el congreso a lo largo de las décadas? Quizás quedan pendientes indagaciones en este sentido que ilustrarían las relaciones de fuerza en la designación de presupuesto y el avance de los sectores católicos para lograr, en la década del 40, la institucionalización del subsidio[331] para sus escuelas que fueron las más beneficiadas por la Ley N° 13.047.

Particularmente, el debate parlamentario nos ofrece un panorama de las relaciones de fuerza que conformaron el escenario político en ese momento coyuntural y los reacomodamientos del liberalismo radicalizado frente a la intransigencia católica que veía amenazada su histórica hegemonía. En un contexto de inmigración vertiginosa, signado por la diversidad cultural y

[331] Ver Morduchowicz, A: "La Educación Privada en la Argentina". Ministerio de Educación de la Argentina. Programa de Estudio de Costos del Sistema Educativo. Buenos Aires. 1999.

religiosa, que había producido alteraciones en los rasgos culturales y sociales vigentes, se planteaba el problema de la identidad nacional como centro de disputas ideológicas y políticas que contenía, a su vez, la cuestión de la integración social, cultural y religiosa de las masas de inmigrantes. Creemos que el proyecto de Morris, en este momento particular, contenía ciertos rasgos "cosmopolitas" en tanto aglutinaba a su alrededor a maestros e intelectuales extranjeros poseedores de capital cultural en términos de Devoto. Ellos fueron, con Morris, los primeros impulsores del proyecto abocado a dar respuesta a las demandas de los sectores inmigrantes y nativos desatendidos por el Estado. En este sentido, combinaba elementos amenazantes desde la cosmovisión católica, quizás por la difusión de la ciencia, de otras perspectivas religiosas, de identidades y prácticas sociales que convivían en este espacio y con perspectivas expansivas, frente a una concepción de nacionalidad asentada en valores dogmáticos, prácticas autoritarias y una tradición hispanizante.

En este debate, al mismo tiempo, es posible advertir en el liberalismo radicalizado cierto desplazamiento de las posiciones contrarias a la inclusión de la religión en la educación, una de las premisas más fuertemente defendidas en los debates de la Ley 1420, hacia el planteamiento de la necesidad de educar en torno a algún parámetro al que el protestantismo parecía dar respuestas. Sin embargo esta percepción que probablemente subyacía en el liberalismo no se explicitaba y las argumentaciones resaltaban los aspectos filantrópicos del proyecto educativo de Morris como estrategia de defensa frente a la oposición clerical. Asimismo, la atención educativa de estos sectores parecía constituir una forma de poner freno a la temida "cuestión social" que se expresaba en el avance del anarquismo y el socialismo. Por su parte, Bastian sostiene que en América Latina se perfiló un protestantismo articulado a la modernidad capitalista, pero en su sentido democrático y anti oligárquico[332], se distanciaba significativamente de los movimientos políticos anarquistas y anarco-sindicalistas de principios del siglo XX, lo que podría explicarse desde su desarrollo como fenómeno urbano y ligado a las economías de enclave

[332] En relación a esta hipótesis nos preguntamos en qué sentido democrático y anti-oligárquico, cuestiones que intentaremos analizar en la segunda parte.

vinculadas al capital extranjero[333].

En el proceso de crecimiento de las escuelas es posible advertir las vinculaciones de Morris con el Estado desde los comienzos del proyecto. En la defensa del Estado como garante de la educación es posible advertir las complicidades entre el liberalismo radical y el liberalismo protestante, sus proximidades ideológicas que los aunaron en sus luchas anticatólicas. El debate parlamentario que analizamos refleja estas alianzas, sitúa al proyecto en las disputas políticas de la época, mostrando los nudos conflictivos que atravesaban las relaciones entre el liberalismo y la iglesia católica renuente a aceptar el proceso de secularización del Estado y la institucionalización política.

La secularización se planteó como un problema de tolerancia religiosa, en tanto era necesario favorecer la integración de los grandes contingentes de inmigrantes europeos; y arrastraba tras de sí la cuestión de los valores que debían integrar la identidad nacional. En torno a esta problemática, en la que subyacía la preocupación por la "cuestión social", podría explicarse el desplazamiento ideológico del liberalismo radicalizado desde posiciones laicistas defendidas en los debates de la Ley 1420, hacia la consideración de la injerencia de lo religioso, desprendido de aspectos dogmáticos del proyecto de Morris, que pusiera freno a los peligros de disolución. Es interesante apreciar cómo en la práctica social las posiciones políticas se redefinían y las alianzas se conjugaban de acuerdo a los intereses puestos en juego en coyunturas específicas. Frente a aquella amenaza, la educación desde el liberalismo constituía una herramienta para integrar a los grupos sociales, culturales y étnicos, crear una identidad nacional y legitimar el poder del Estado. En este sentido el debate Parlamentario reflejaba la disputa hegemónica por la dirección cultural e ideológica del aparato educativo como órgano óptimo para la generación de consenso social.

[333] En estas relaciones se apoyó la "teoría de la conspiración" fomentada desde la Colonia, retomada por el catolicismo ultramontano decimonónico y por ideólogos que identificaban e identifican las manifestaciones protestantes como agentes privilegiados de la penetración imperialista norteamericana. (Bastian, 1896).

Conclusiones de la Primera Parte

En esta Primera Parte hemos realizado una aproximación a los lineamientos fundantes del protestantismo como movimiento cristiano de reforma religiosa y sus articulaciones con la educación, en cuyo marco ubicamos al protestantismo liberal, que se desarrolló en el contexto del avance de las ciencias, la profundización de los estados republicanos y la expansión del capitalismo. Consideramos como hipótesis que orienta esta investigación, que su inserción en Argentina correspondió a demandas de agrupaciones que aglutinaban a distintos sectores intelectuales, económicos, inmigrantes que buscaban fortalecerse en torno a la causa liberal y en oposición al proyecto católico. Como en toda América del Sur, la educación se presentó como eje del debate anticlerical por parte de estos sectores religiosos vinculados a las luchas laicistas, que propusieron un desarrollo educativo capaz de sacar a los pueblos latinoamericanos del atraso y el oscurantismo que dificultaba la consolidación de las nacientes repúblicas y su inserción en la corriente de la modernidad. Estas líneas de pensamiento encontraron eco en cismas en el interior del propio catolicismo, presentes en el siglo XIX, que se enmarcaron en la cultura política liberal y se asimilaron a la lucha contra el clericalismo integrista.

En este contexto, aportamos a la comprensión de dos Iglesias de trasplante (la metodista y la anglicana) y su inserción en Argentina como receptoras y difusoras de esta línea teológico-política en cuya dinámica se inscribió el proyecto educativo en el que participaron. Además, diversos actores con sus propios intereses del campo político, económico, del propio estado y de particulares que sostenían las instituciones educativas fundadas por William Morris. Estas iglesias se nutrieron del evangelio social de raigambre puritana, desarrolladas fundamentalmente en Norteamérica e Inglaterra, cuerpo ideológico que impactaría en políticas reformistas y de acción social de estos países, derivadas de una particular sensibilidad por las desigualdades que producía el capitalismo. En este sentido, estos sectores se movilizarían en favor de los derechos de los niños, las mujeres, los negros, los trabajadores, los inmigrantes y

los derechos humanos en general, sin abordar las causas estructurales que producían los problemas sociales.

En los discursos del protestantismo de LA REFORMA, la promoción de la instrucción universal, la formación de las escuelas populares destinadas a la formación de las clases más pobres y el control de la instrucción por parte de las autoridades laicas, se presentaron como la principal estrategia de expansión religiosa y a la vez de formación de estados modernos. La escuela moderna sería el resultado de la cristalización de diversas formas educativas que se conformarían como una tecnología específica de socialización y autogobierno, núcleo de la tecnología moral para la formación de ciudadanos.

Morris fue la cara visible de la materialización de la propuesta educativa del protestantismo liberal, que se constituyó en el cruce de una multiplicidad de prácticas y discursos provenientes de diferentes ámbitos (económicos, políticos, culturales y religiosos) que posibilitaron sus condiciones de existencia. En este sentido recuperamos la conceptualización de Laclau para pensar este proyecto como un discurso en el sentido de una totalidad estructurada, resultante de la práctica articulatoria, que implica una relación tal entre elementos cuya identidad resulta modificada como resultado de esa práctica. Desde esta línea teórica su configuración depende de la estructuración de un campo discursivo, producto de las relaciones sociales que se construyen y en las que están implícitas contradicciones inherentes al carácter discursivo de lo social.

Nos detuvimos en la figura de Morris como sujeto representativo de un actor social, en este caso el protestantismo liberal, que impulsó y dinamizó un juego de relaciones sociales en torno a un proyecto educativo, contenedor de un proyecto político. En esta línea de construcción de lo social inscribimos la vida de Morris, para lo cual hemos identificado e hilvanado algunas experiencias significativas en su trayectoria como inmigrante inglés pobre construida en los avatares de fines del Siglo XX; contexto en el que se articularon complejos procesos sociales y políticos. Desde la investidura del “poder pastoral” que encarnó, su vida transcurrió en contacto con las transformaciones

demográficas y los padecimientos de los inmigrantes para quienes y de quienes se sirvió para idear una estrategia de intervención. Un proyecto pensado para la niñez y su entorno social en un clima de sensibilización sobre la infancia, para lo cual fue aprovechando estratégicamente las relaciones sociales y políticas que le permitieron concretar sus objetivos. Como portador de un capital cultural "apreciado" por las elites, fue posicionándose como referente de la filantropía entre las clases poderosas y adquiriendo un reconocimiento en el campo político-educacional y cultural que se reflejó también en la habilidad para valerse de esta condición y desarrollar estrategias de gestión y organización. Parte de su estrategia política fue participar en los debates sociales y políticos utilizando la publicación estudiada como instrumento de formación de opinión, difusión de pensamiento, e instancia de lucha ideológica.

En tal sentido, en esta primera parte dejamos planteados algunos de los elementos que se articularon, provenientes de diferentes campos, para producir un discurso único, el proyecto educativo. Esos elementos que se articularon, provenientes de lógicas disimiles, fueron variando en las relaciones y la dinámica de su historicidad contextualizada en los procesos políticos, económicos, culturales y religiosos. En este sentido nos alejamos del carácter necesario de los lazos que unieron estos diferentes elementos que se articularon para la construcción de la identidad, sino que fueron producto de la contingencia histórica en tanto complejo relacional abierto resultante de una práctica articulatoria, desde la perspectiva de Laclau y Mouffe. Para ilustrar esta línea de indagación mencionamos el cambio de denominación de las escuelas (1910) que constituyó una ruptura importante en su identificación como proyecto "evangélico" en el sentido de "no católico". Esto reflejó las alianzas políticas con el liberalismo laicista conservador frente al avance solapado del clericalismo en contra de la laicidad. Fue un juego estratégico de reposicionamiento social del proyecto por parte del protestantismo liberal que no claudicó en su lucha ideológica anticlerical.

La identidad de las escuelas se fue definiendo a través de prácticas educativas, institucionales, ciudadanas y laborales que parecían opuestas, *prácticas*

articulatorias antagónicas en palabras de Laclau, aunque en algunos casos no lo eran tanto. Cabe destacar la diferenciación de estas prácticas de la beneficencia católica en tanto promovían la formación laboral para el desarrollo de una cultura del trabajo y la posibilidad de ascenso social a partir de la inserción de la población en el mercado laboral y en los circuitos educativos. Sin embargo resta analizar qué papel jugaba esta estrategia de formación en un contexto económico de expansión capitalista y de implementación de políticas para el control social.

Durante la lucha política que el liberalismo libró en la primera década en torno a la laicidad, se situaron en el centro del debate cuestiones educativas inherentes a la construcción de la ciudadanía que analizaremos en profundidad en el Capítulo 1 de la Segunda Parte. En el juego de las relaciones sociales que se advierten en LA REFORMA y frente a las definiciones sobre qué sujeto formar, se plantearon tensiones dentro del proyecto. Esto se puede inferir de la coexistencia de discursos (normalista positivista y escolanovista) que, si bien coincidían en su origen positivista, derivaban en distintas formas de concretar el curriculum, así como en diferencias en la manera de disciplinar, en la construcción del vínculo pedagógico, en las formas de enseñanza y de contenidos y en sus proyecciones en la configuración del sujeto.

Las prácticas asistencialistas dirigidas a los sectores pobres, cuidadosamente organizadas y sistematizadas, se articularon con la formación para el trabajo[334] concebida desde la ascética protestante que ingresaría como uno de los ejes educativos que atravesaron todo el proyecto y que se significaba de diferentes formas, según el contexto en el que se promovía: el aula, el taller, el hogar, el ámbito social de pertenencia. Estas articulaciones estuvieron presentes en diferentes aspectos del proyecto, como factor estructurante en la formación de la ciudadanía, tema sobre el que profundizaremos en la Segunda Parte de esta tesis.

La propuesta educativa aspiraba a consolidarse y conformarse como

[334] Sobre este aspecto nos extenderemos en el Capítulo 3 de la Segunda Parte.

alternativa de educación para el pueblo a fin de responder tanto a las demandas educativas existentes como a las necesidades del proyecto político y económico que impulsaban los sectores liberales. Sin embargo, en este sentido nos preguntamos acerca de las tensiones entre intereses económicos en las que este proyecto se ubicó. ¿Cómo impactaban estos intereses en el proyecto educativo, si consideramos que gran parte del financiamiento del proyecto provenía de sectores de la banca inglesa y nacional? Teniendo en cuenta que gran parte del financiamiento del proyecto provenía de sectores de la banca inglesa y nacional, ¿cómo impactaban sus intereses en el proyecto educativo? ¿Qué sectores económicos se veían beneficiados por las propuestas de formación laboral? ¿Cómo se posicionaba Morris frente a estas tensiones, considerando su particular adhesión a un progreso económico basado en la industrialización?

Otra cuestión que resaltamos en esta Primera Parte del trabajo es el impulso que se le otorgó a los Jardines de Infantes. Quizás estas hayan sido las primeras experiencias de este tipo en estos sectores sociales, lo que implica la difusión de un pensamiento pedagógico progresista vinculado a los derechos de los niños. Algunas de sus maestras, herederas del ideario de Sara Eccleston, sostuvieron la promoción y defensa de los jardines durante vigencia del proyecto e incluso posteriormente. Esto pone en evidencia que se identificaban con la nueva sensibilidad hacia la infancia que sostuvieron los pedagogos de la pedagogía crítica, y que reconocían la importancia de la función del Estado como garante de la educación de la primera infancia, en tanto cumplimiento de su derecho a la educación.

En este sentido, la ampliación de la red hacia otros sectores de la ciudad de Buenos Aires permitió que el proyecto brindara una importante cobertura social y educativa a sectores sociales demandantes, entre los que se incluían a nativos e inmigrantes. Sin embargo, no logramos saber cómo fueron variando con el tiempo o cuáles eran las expectativas en relación a las escuelas.

El proyecto educativo se orientaba a la formación de sujetos sociales funcionales a los requerimientos de una república democrática que recuperaba

la función política de la educación según el ideario de Sarmiento articulado con la formación del ciudadano trabajador. Este complejo dispositivo educativo operó como "modelo" para la educación estatal, en calidad de propuesta que se visualizara como modelo de intervención sobre la población pobre, para lo cual se planteaba el problema de las condiciones de viabilidad necesarias para la educación de la niñez necesitada.

En su proceso de institucionalización se sintetizó una propuesta curricular con diferentes aristas que reflejó la lucha ideológica anticlerical tendiente a dotar de sentido a una educación vinculada al progreso que, sin embargo, no estuvo exenta de contradicciones. Concebido el curriculum, como síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, creencias, costumbres) que conforman una determinada propuesta político-educativa, estos elementos se incorporan, no solo a través de sus aspectos formales o estructurales, sino también por medio de las relaciones sociales cotidianas a través de las cuales deviene en práctica concreta. Los elementos que conformaron esta síntesis, que confrontó en la lucha por la hegemonía, correspondieron al orden religioso pero también al político, económico y social. Hemos podido mostrar la influencia del pensamiento pedagógico norteamericano en su versión democratizadora, la religiosidad protestante en línea con el liberalismo y próxima al evangelio social, la formación para el trabajo en el contexto de expansión del capitalismo, la historia mitrista para formar al patriota. Estos factores imprimieron al curriculum del proyecto rasgos identificatorios a los que adhirieron los sectores liberales laicistas. El cientificismo, la formación artística y la formación moral se observan como algunos de los aspectos sobresalientes en los discursos que, si bien constituyen una fuente limitada para su análisis en profundidad, nos aportan elementos para aproximarnos al tipo de educación que se impartía en las escuelas. Aunque eran concebidas en co-participación con el Estado y se basaban en los lineamientos curriculares propuestos a las escuelas por la Nación, recrearon algunas prácticas de enseñanza vinculadas al cientificismo spenceriano y a experiencias pedagógicas surgidas de la crítica a la escuela tradicional que, según los informes ministeriales, las hacía "únicas en su tipo".

La formación de algunos de sus maestros y las corrientes pedagógicas de las

que se nutrieron, podría reflejar la búsqueda por proporcionar una educación con cierto nivel de excelencia que habilitaba a los alumnos para otros niveles del sistema, los estimulaba para el trabajo y los movilizaba hacia la formación permanente. A pesar de que el destino de esos niños era formar parte del mercado laboral, este tipo de educación quizás pudo haber constituido una llave para el ascenso social y configurar otros horizontes posibles.

Tal como expresáramos oportunamente sobre la efectiva implementación del currículum en las aulas, las conclusiones a las que hemos podido arribar son muy limitadas por la carencia de información y las dificultades para acceder a la existente; así como la distancia temporal que nos impidió la recopilación de testimonios. Por lo pronto, si bien sabemos que se adaptaba a las normas oficiales, incorporaba otras actividades y experiencias educativas. No obstante, desconocemos qué cambios, incorporaciones o exclusiones ocurrieron efectivamente a los largo de los años. Este aspecto quizás pueda ser explorado en los documentos de las inspecciones del Consejo Nacional de Educación.

El reconocimiento por parte de las élites intelectuales, las asociaciones defensoras de los derechos del niño y los intelectuales extranjeros que visitaron las escuelas, redundaron en un prestigio que trascendió las fronteras, aunque no sabemos el impacto a nivel social. Por otra parte nos preguntamos acerca de cómo eran miradas las diferentes instituciones que conformaban el proyecto: jardines de infantes, escuelas elementales, institutos de artes y oficios, escuelas nocturnas para adultos. ¿Eran requeridas por las prácticas asistencialistas, la propuesta pedagógica, el trato hacia los alumnos, los paseos, las salidas laborales? ¿Cuáles fueron las proyecciones sociales de los sujetos que participaron de esta experiencia educativa? ¿Cuántos de esos alumnos proseguían estudios secundarios y universitarios? Queda pendiente el rastreo de registros de las Asociaciones de Ex alumnos que quizás nos podría aportar información para otra instancia de investigación.

Al referirnos al financiamiento del proyecto educativo incursionamos en las lógicas económicas que atravesaron su viabilidad y su desaparición en 1934. En las peculiaridades derivadas de su carácter particular y estatal se dirimieron

las complejas definiciones en torno a su identidad, en tanto confluencia de intereses políticos, económicos, religiosos y culturales. Se abren muchos interrogantes respecto de las negociaciones que Morris entabló con los diferentes sectores económicos y políticos que brindaron apoyo desde los comienzos del proyecto, los que dejaron de prestarlo o los que se sumaron, habida cuenta de la envergadura que fue adquiriendo y las instituciones que se fueron sumando, como los orfanatos, que requerían de un importante presupuesto. Si existieron condicionamientos, ¿cuáles fueron y cómo impactaron en las modalidades educativas? ¿Cómo impactaron las crisis económicas en los aportes de particulares? ¿Cómo fueron, a lo largo de los años, los debates en el Congreso en torno al presupuesto que se destinaría a las escuelas? ¿Cómo se reacomodaron las fuerzas políticas de apoyo y contrarias al proyecto en el Congreso a lo largo de las décadas? En este sentido, quizás quedan pendientes indagaciones que ilustrarían las relaciones de fuerza en la designación de presupuesto y el avance de los sectores católicos para lograr, en la década del 40, la institucionalización del subsidio[335] para sus escuelas que fueron las más beneficiadas por la Ley N° 13.047.

Por último nos detuvimos en el debate parlamentario, episodio particular que permite evaluar las relaciones de fuerza que conformaban el escenario político y la coyuntura en el momento fundacional del proyecto, así como los reacomodamientos del liberalismo radicalizado frente a la intransigencia católica que veía amenazada su histórica hegemonía. Es interesante apreciar cómo, en la práctica social, las posiciones políticas se redefinían y las alianzas se conjugaban de acuerdo a los intereses puestos en juego en coyunturas específicas.

En un contexto de una inmigración vertiginosa, signado por la diversidad cultural y religiosa que produjo alteraciones en los rasgos culturales y sociales vigentes, se planteaba el problema de la identidad nacional como centro de disputas ideológicas y políticas que incluían la cuestión de la integración social, cultural y religiosa de las masas de inmigrantes. El proyecto de Morris, en ese

[335] Ver Morduchowicz, A.: "La Educación Privada en la Argentina". Ministerio de Educación de la Argentina. Programa de Estudio de Costos del Sistema Educativo. Buenos Aires. 1999.

momento particular, contenía ciertos rasgos “cosmopolitas” en tanto aglutinaba a su alrededor a maestros e intelectuales extranjeros poseedores de un capital cultural que fue clave en los primeros impulsos que necesitó el proyecto. En este sentido, combinaba elementos que resultaban una amenaza para la cosmovisión católica debido a la difusión de la ciencia, de otras perspectivas religiosas y de identidades y prácticas sociales que diferían de la concepción de nacionalidad asentada en valores dogmáticos, prácticas autoritarias y una tradición hispanizante. Frente a aquella amenaza, la educación desde el liberalismo constituía una herramienta para integrar a los grupos sociales, culturales y étnicos, crear una identidad nacional y legitimar el poder del Estado. En tal sentido, el debate Parlamentario reflejaba la disputa por la hegemonía en la dirección cultural e ideológica del aparato educativo en calidad de órgano óptimo para la generación de consenso social

Al mismo tiempo, en este debate pudimos advertir cierto desplazamiento en el liberalismo radicalizado, desde las posiciones contrarias a la inclusión de la religión en la educación, una de las premisas más fuertemente defendidas en los debates de la Ley 1420, hacia el planteamiento de la necesidad de educar en torno a algún parámetro que pusiera freno al peligro de la disolución. En este aspecto, el protestantismo parecía dar respuestas. Sin embargo esta percepción, que probablemente subyacía en el liberalismo, no se explicitaba y las argumentaciones resaltaban los aspectos filantrópicos del proyecto educativo de Morris como estrategia de defensa frente a la oposición clerical. Asimismo, la atención educativa de estos sectores parecía constituir una forma de poner freno a la temida “cuestión social”, lo que podría explicarse desde el desarrollo de las experiencias educativas del protestantismo liberal como fenómeno urbano y ligado a las economías de enclave vinculadas al capital extranjero, según sostiene Bastian para América Latina.

El debate puso en evidencia la necesidad de Morris de contar con el apoyo del Estado como garante de la educación, dejando traslucir las complicidades entre el liberalismo radical y el liberalismo protestante. También se hizo manifiesto el accionar subterráneo de la masonería que actuaba tejiendo alianzas para ampliar el frente en la lucha anticlerical. El debate parlamentario sitúa el

proyecto en las disputas políticas de la época, mostrando los nudos conflictivos que atravesaban las relaciones entre el liberalismo y la iglesia católica renuente a aceptar el proceso de secularización del Estado y la institucionalización política. ¿Dónde quedaba finalmente el problema del financiamiento del Estado en este enfrentamiento? ¿Acaso se trataba de visibilizar la presencia de un actor social que aglutinaba en su entorno a una recomposición de fuerzas laicistas? Para Morris, férreo defensor de la institucionalidad del Estado, el escenario republicano era más que relevante y esto quedaría en la memoria como uno de los relatos más significativos de la historia de las escuelas.

Tal como pudimos apreciar hasta el momento, el proyecto conformó una propuesta educativa en la que la comprensión de lo cultural se conformaba a través de códigos dominantes en países de mayoría protestante e idiosincrasia anglosajona, excluyentes de otras manifestaciones culturales. Nos preguntamos si, al mismo tiempo, era portador de rasgos culturales que podían operar como germen y expresión de resistencia frente a otros modelos, como por ejemplo el modelo católico integrista de corte autoritario-colonialista. Aunque no hemos podido realizar una mirada más detallada sobre las diferentes modalidades que se pusieron en juego a lo largo de los años, sí consideramos cuestiones territoriales de inserción en la ciudad de Buenos Aires, las prácticas institucionalizadas y los cambios que pudieron haberse producido en ellas, los cuales imprimen variantes en la concreción del currículum. Decidimos seleccionar ejes que, a nuestro entender, atraviesan el proyecto en relación a la formación de la ciudadanía, los cuales desarrollaremos en la Segunda Parte de esta tesis.

SEGUNDA PARTE

EL DISCURSO POLÍTICO - PEDAGÓGICO

DEL PROTESTANTISMO LIBERAL

Capítulo 1

El PROTESTANTISMO LIBERAL Y LAS CONTROVERSIAS EN TORNO AL LAICISMO

4. El proceso de secularización y la inserción del protestantismo en Argentina

En este capítulo intentaremos aproximarnos a las particularidades que tuvo el proceso de secularización en Argentina. Tal como veníamos desarrollando en la Primera Parte de este trabajo, al intentar ubicar el protestantismo en la trama de la historia, encontramos sus estrechas relaciones con la inmigración y con el proceso de laicización del Estado que se gestó desde mediados del siglo XIX.

Roberto Di Stéfano se refiere a la laicización como un proceso intrínseco al advenimiento de la modernidad que implicó la puesta en práctica de los postulados teóricos de la Ilustración, sustento de la constitución del Estado moderno, que promovían la creciente autonomía de las esferas seculares (política, economía, sociedad, cultura, ciencia) respecto de la religión. El autor sostiene que, particularmente en el caso argentino, este proceso no sólo no implicó esa diferenciación sino que tampoco la religión quedó excluida de la vida política (Di Stefano, 2011).

El proceso de laicización, contenido en el de secularización vigente hasta nuestros días, consiste en sustraer las instituciones de la órbita religiosa y ponerlas bajo el efectivo control del Estado. Este proceso adquiere características particulares en los diferentes contextos históricos donde se desarrolla. En esta compleja dinámica, la religión como "*dispositivo ideológico, práctico y simbólico por el cual se constituye, mantiene, desarrolla y controla la conciencia (individual o colectivamente) de la pertenencia a un linaje creyente*

particular"[336] según la perspectiva de Hervieu-Léger, apela creativamente a "la tradición" para legitimarse y asume diversas formas, fluyendo dinámicamente hacia distintas actividades humanas. En este sentido, nos interesa indagar en la recomposición de lo religioso en el campo de la disputa entre el catolicismo romano y el protestantismo liberal como expresión político-religiosa minoritaria, interesada en participar en un proceso de reforma social y cultural que impulsaba el proceso de secularización y laicidad.

La confrontación en términos de clericalismo-anticlericalismo o liberalismo-catolicismo[337], propios de finales del siglo XIX y principios del XX, dio cuenta de un proceso más complejo que se concretó en alianzas políticas, rupturas, desplazamientos ideológicos y prácticas políticas dentro del propio liberalismo, que fue abandonando aspectos sustanciales del proceso laicista. Di Stefano sostiene que posteriormente a *"*la embestida laicista*",* que tuvo dos momentos álgidos (1882-1884, cuando se discutían y promulgaban las leyes de educación y registro civil, y 1888 con el debate del matrimonio civil), asistimos a un debilitamiento de las políticas laicistas desarrolladas por los sectores liberales.

Las transformaciones sociales, culturales y políticas del siglo XIX y XX en Argentina reflejan el lento proceso de secularización que se constituyó en un entramado de cambios culturales, religiosos, demográficos, sociales y económicos de enorme trascendencia. En este proceso, la inserción del protestantismo tuvo poca significación en términos cuantitativos pero una relevancia simbólica considerable ya que era reivindicado por el liberalismo como una fuerza moral civilizadora, valorada no tanto por sus contenidos religiosos específicos como por su contenido cultural que a su vez favorecía el progreso económico.

En este contexto, la implantación de sociedades misioneras, según Bastian, era conveniente para la estrategia hegemónica del liberalismo en tanto las mismas

[336] Daniele Hervieu Léger: *La réligion pour mémoire*, p.119. Citado en Hugo José Suárez: Religión y modernidad, Desacatos, núm 18, mayo-agosto 2005, P.179-182

[337] Según Di Stefano se ha caracterizado el momento laico como "liberal" en estudios desarrollados por Mallimaci,(2004), Auza, (1975), Zanatta, (1996)y Ghio (2007) hablan del impulso "liberal y progresista" que se agota a fines de 1919.

promovían los valores, prácticas sociales y religiosas funcionales al desarrollo de la república. En relación a este interés político se construirían las relaciones entre las sociedades protestantes y el liberalismo, en oposición a la insistencia de sectores del Nacionalismo Católico en perpetuar un orden social que excluyera a vastos sectores de la participación política. Sin embargo estas posiciones también fueron compartidas por fracciones de la elite liberal que, frente al temor del descontrol social, desplazaron sus ideales democráticos hacia posturas más autoritarias de control social que les permitieron conservar una posición hegemónica. (Silvia Roitenburd, 1998). Creemos que estas diferentes tendencias ideológicas dentro del liberalismo se manifestaron en la revista "La Reforma", donde es posible apreciar la recurrencia de esta temática que impacta en el proceso de conformación del proyecto de Morris.

En la etapa post-revolucionaria es posible advertir la presencia de disidentes en la población y la dinámica del capitalismo en expansión. Esto constituyó un complejo contexto donde se fueron dirimiendo cuestiones en torno a la laicidad que implicaban la ampliación de los márgenes de libertad y el ejercicio del derecho de estos grupos minoritarios. Las clases dominantes emergentes, sustentadas en el liberalismo, desarrollaron estrategias jurídico-políticas que favorecieron la inmigración masiva para el poblamiento de sus territorios; en Argentina, Chile, Uruguay y Paraguay entre otras cuestiones.[338] El rastreo de las políticas inmigratorias de fines del siglo en Argentina, nos permite observar cómo se fueron articulando elementos conceptuales en torno a la política, la religión y la organización social para crear condiciones de integración de los contingentes inmigratorios[339]. Así mismo nos permite identificar posiciones diferenciales que conformaron una configuración de sentidos acerca de la cuestión inmigratoria, que arrastraba tras de sí otros ejes de debate que en el proceso de laicización se plasmaron en las leyes laicistas.

[338] Ciro F. S. Cardoso y Héctor Pérez Brignoli: Historia Económica de América Latina. Tomo II, Crítica.

[339] La llegada de la inmigración masiva significó el rápido crecimiento de la población como fue el caso de Argentina que en la década de 1880 tuvo un crecimiento de 26% debido a la inmigración, un 14 % en el periodo 1891-1910. Véase Z. Rechini de Lattes y A.E. Lattes, *La población Argentina*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, 1975.

Consideramos oportuno contextualizar estas políticas inmigratorias en las transformaciones de la economía y la sociedad que, a partir de 1870, tenían como eje clave al sector agrario, cuya expansión se vinculó fuertemente con la inserción de capitales ingleses. Estas vinculaciones económicas si bien es posible rastrearlas en los intentos fallidos de la década de 1820, vuelven a reiterarse en la década de 1860. Los intentos ligados a intereses comerciales británicos ya existentes en Argentina adquirieron cada vez más importancia, siendo una de las áreas privilegiadas de la inversión externa de Gran Bretaña antes de la Guerra de 1914 (Eduardo José Miguez, 1985).

En este apartado nos proponemos analizar algunos aspectos del proceso de secularización, en cuya trama identificamos condiciones que harían posible la inserción de sectores protestantes. Si bien las leyes laicistas permitieron que se fuera allanando el terreno para la inserción de grupos disidentes, los conflictos ideológico- políticos siguieron vigentes, en mayor o menor medida, a lo largo de la génesis, el desarrollo y la culminación del proyecto educativo de William Morris. Es decir, operaron tanto en las condiciones objetivas en las que se materializó este proyecto educativo, como en sus dimensiones subjetivas, plasmadas en los discursos políticos, religiosos y pedagógicos publicados en la revista LA REFORMA; que se fueron entramando en las luchas ideológicas en torno a la ciudadanía.

En primer lugar, nos centraremos en la libertad de cultos, para continuar con las discusiones en torno a la escuela laica que, entre otras leyes laicistas como las leyes de matrimonio civil y de cementerios, actuaron como marco normativo favorable para el arraigo de los inmigrantes de diversas latitudes, y cuyos debates estuvieron atravesados por “la amenaza disidente”. En este sentido es fundamental contextualizar los discursos en la dinámica histórica en la que se constituyeron para comprender sus significaciones. Los discursos laicistas, en América Latina en especial, adoptaron un carácter combativo y fundamentalmente anticlerical debido al predominio del catolicismo romano. Se fueron construyendo en el devenir de movimientos de ideas nacidos en un particular contexto dominado por tradiciones arraigadas en el catolicismo, el que fue endureciéndose en su arremetida contra todo aquello que atentara sus ámbitos de dominio ideológico, social, político y cultural.

Luego nos aproximamos a los conflictos ideológicos que se expresaron en momentos claves de la discusión sobre la escuela laica, recurriendo a los debates parlamentarios. Estas cuestiones se retomarán para su análisis a partir de la revista LA REFORMA en el punto 2 de este apartado. La libertad de conciencia, vinculada a la libertad de cultos, la escuela laica y la separación de la ICR del Estado; se articula en forma permanente, en el corpus analizado, como condición para la conformación de un Estado moderno.

Intentaremos en este apartado aproximarnos a los discursos laicistas del liberalismo protestante, que se constituyen en una trama de relaciones sociales y políticas.

1.1 La educación laica y el peligro protestante. El debate en torno a la Ley de Educación Común (Ley 1420)

En el contexto de la formación del Estado Nacional y del régimen político que lo concretó bajo la premisa de mantener el orden e integrar la Nación, los actores que participaron implantaron un principio de legitimidad y pusieron en marcha un sistema de dominación basado en los principios del liberalismo que combinó aspectos propios del progresismo y a la vez del conservadurismo.[340] Estas contradicciones permearían los debates posteriores en torno a la construcción de la Nación frente a los cambios sociales, económicos y culturales que se dieron lugar a partir de 1880.

Frente a los avances del progreso deslumbrante de otras latitudes, el conservadurismo político encontró en la educación pública, común y gratuita una herramienta que le permitió construir una base de legitimidad social bajo los cánones liberales, hasta que las contradicciones entre estado y sociedad se fueron agudizando hacia el centenario. Aunque esto implicó “arrancarla” de las manos del clero, su utilización como herramienta política para sostener el orden se priorizó por sobre su vinculación con el progreso económico y el auge del

[340] Ver Natalio Botana (1977): *El Orden Conservador. La política argentina entre 1880- 1916,* editorial Sudamericana

industrialismo que preconizaba Sarmiento. La escuela pública fue utilizada como mecanismo de control y de cohesión de la sociedad.

El debate en torno a la Ley de Educación fue de una virulencia inusitada, tal como el que se desarrollaría cinco años más tarde sobre el matrimonio civil[341]. Posteriormente a la realización Congreso Pedagógico Nacional en el año 1882, se inició el debate en la Cámara de Diputados de un proyecto presentado por el sector católico y que incluía la enseñanza religiosa católica en el *"*minimum*"* de materias a enseñar. De esta forma se instalaba la enseñanza religiosa como núcleo del debate parlamentario de la Ley de Educación durante los años1883-1884.

Los ejes del debate giraron en torno a cuestiones tales como la coherencia de la ley de Educación con la Constitución Nacional; los efectos sobre el flujo migratorio; el rol del Estado en cuanto a educación y religión; y el papel de la religión en la definición de la nacionalidad argentina. Los protagonistas fueron el oficialismo roquista en la voz del Ministro de Educación Eduardo Wilde y los diputados y senadores católicos, entre los que se destacaron Pedro Goyena, T. Achaval Rodríguez e Igarzabal.

La referencia a la Constitución como fuente de autoridad o juez imparcial fue utilizada en las construcciones discursivas, tanto por los defensores como por los contrarios a la enseñanza religiosa en la escuela. Para los primeros la Constitución era en *"*esencia*"* católica, ya que la mayoría de los habitantes lo eran, y ella misma afirmaba que el estado sostenía el culto católico romano. Esto significaba que el catolicismo era la *"*religión del Estado*"* argentino. Para los otros, la Constitución era neutral en materia de religión y si había un principio que primaba era el de la tolerancia religiosa y la libertad de cultos.

Los defensores de la enseñanza laica debían rebatir artículos como la exigencia de profesar la religión católica para ser presidente y vicepresidente, y la preferencia de los católicos en las misiones a los indígenas. Allí era donde

[341] Marcos Antonio Ramos, "Estado e Iglesia: Hacia la separación", en Enrique Ayala Mora y Eduardo Posada Carbó, *Historia general de América latina, Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación,* 1870-1930, *op. cit.*, p. 249 y 253

los argumentos de los liberales, defensores a ultranza de la enseñanza laica, se mostraban poco consistentes. Un ejemplo de esto era la línea editorial de *"*La Nación*"* en la época del debate. Defendía la enseñanza laica como derivada de la libertad de conciencia y de cultos, pero aprobaba el requisito de ser católico para aspirar a la presidencia diciendo que era *"tributo a la mayoría del pueblo que la profesa"*[342]

Las argumentaciones construidas por el sector católico se apoyaban en la cláusula en la que la Constitución encargaba a la iglesia católica la conversión de los indígenas. En este sentido el catolicismo tenía y debía tener un *status* diferenciado con respecto a cualquier otra religión porque era un factor integrador. Como argumentaba el católico Pedro Goyena: Si los Padres Constituyentes quisieron incorporar a los indígenas por medio del catolicismo fue *"porque aquellas agrupaciones de hombres sumidos todavía en los limbos de barbarie"* llegasen a ser un *"elemento homogéneo en la parte civilizada de la sociedad"* y convencido *"en la eficacia y bondad del catolicismo dispuso que se promoviera la conversión de estas tribus a la religión"* católica.[343] Para Goyena, civilización significaba catolicismo e interpretaba que los constituyentes *"entendían que cualquier filosofía arbitraria o* ***cualquier secta*** *no habría sido eficaz para ese objeto".*[344]

Otro de los ejes del debate, tal como lo planteamos más arriba, giró en torno a la enseñanza religiosa. Los defensores del proyecto oficialista de enseñanza sin religión o con religión pero después del horario de clase, rebatieron con debilidad los argumentos católicos. El mismo Eduardo Wilde, anticlerical a ultranza, justificaba la libertad de culto y de conciencia como una *"facilidad para poblar".*[345] Los católicos advertían el peligro que significaba una ley mediante la cual el Estado se desvinculaba de la enseñanza religiosa y simplemente la garantizaba. Allí es donde se planteaban los *"lí*mites*"* a la libertad de culto. Esta

[342] Gregorio Weimberg, *Debate parlamentario, Ley 1420,* (1883-1884), Vol. 1. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1984.
[343] *Ibíd*. p.40.
[344] *Idem*.
[345] Gregorio Weimberg, *Debate parlamentario, Ley 1420,* (1883-1884), Vol. 2. Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1984, p. 213.

no debía significar una amenaza a la posición de preeminencia católica y ser favorable a la competencia protestante:

> *"La libertad de cultos, que todos respetamos, que todos queremos, no es para que* ***vengan cuatro disidentes cambiando el tipo de nuestra educación nacional y a volvernos disidentes;*** *como el abrir las puertas a todos los hombre del mundo que quieran habitar este suelo no es para que vengan a colonizarnos".*[346]

La libertad de cultos más la enseñanza laica que favorecía la disidencia protestante significaban, según advertían los católicos, un riesgo muy alto para el país, la pérdida de la unidad religiosa que era la esencia de la nacionalidad argentina. Gracias a la unidad de creencias la Argentina se había librado de *"luchas de carácter religioso que son la calamidad más grande que pueda tener un pueblo"*. A continuación, el senador Igarzábal preguntaba a sus colegas acerca de la pérdida de la unidad religiosa:

> *"¿Estamos descatolizados, diré así? ¿Por quién? ¿Por qué?".*[347]

Puestas las cosas en estos términos, el destino de la Argentina parecía depender de la Ley de Educación en debate. Según los diputados católicos, si se aprobaba la enseñanza laica el protestantismo avanzaría y se profundizaría la descatolización. Las guerras religiosas dividirían el país que sufriría sangrientas luchas. Tristán Achaval Rodríguez describía la moderna historia europea utilizando términos como protestantismo, revolución y guerra para advertir sobre lo que le esperaba al país si no se ponía freno a la disidencia.[348] El protestantismo era *"*germen de división*",* degeneraba en racionalismo y negación de todo dogma, destruía la *"*unidad y la paz*".*

Los que rechazaban la enseñanza religiosa en la escuela contaban con superioridad numérica para aprobar las reformas al proyecto original y no se esforzaron por replicar a los católicos. Cuando estaba por finalizar el debate en

[346] *Ibid.,* p. 342. Son palabras del senador Igarzábal de Córdoba.
[347] *Idem.*
[348] *Ibíd.,* p. 271.

el Senado, fueron presionados por el senador Igarzábal con la acusación de ser manipulados por agentes protestantes:

> *"¿0 ya tienen poder entre nosotros esos cuatro disidentes a que me he referido antes? ¡Era lo que faltaba!*[349]

La enseñanza laica era vista por los católicos como un instrumento para limitar la influencia de la iglesia pero, a la vez, como una herramienta utilizada hábilmente por los protestantes para iniciar sus avances proselitistas. *"No pudiendo cambiarse el presente, se trabaja para el porvenir"* decía Igarzábal refiriéndose a la estrategia protestante de "colonizar" mediante la educación de los niños[350].

La Ley de educación, que era vista por los liberales laicistas como un instrumento de modernización, para los católicos significaba la pérdida del rasgo "esencial" de la nacionalidad argentina. La libertad de culto, pero sobre todo la enseñanza laica, modelarían a la sociedad y su orden con ideas diferentes, lo que desplazaba al catolicismo de su lugar de privilegio. Frente a esto, el catolicismo reaccionó presentándose como el elemento más eficaz para lograr la asimilación de las variadas nacionalidades que llegaban al país. La enseñanza laica implicaba *"la imposibilidad de identificar la inmigración con nuestra nacionalidad.(...) y el peligro cierto de que ella nos extranjerice"*.[351]

La acusación al oficialismo, promotor de la enseñanza laica, de alianza con los protestantes tuvo trascendencia en *"La Prensa Católica"* de A. Rodríguez donde se estigmatizaba el proyecto promovido por los *"cófrades de Besson".*[352] Pablo Besson[353] debatía acaloradamente con la prensa católica de Buenos

[349] *Ibíd.*, p. 348.
[350] *Ibíd.*, p. 346.
[351] *Ibíd.*, p. 349.
[352] *El Evangelista*, Montevideo, 27 de setiembre de 1884.
[353] Pastor suizo originario de Neuchatel. Cuando contaba con 33 años, en 1881, llegó a Argentina y se radicó primeramente en la colonia Esperanza, provincia de Santa Fe, para luego trasladarse a Buenos Aires. Primeramente perteneció a la Iglesia Reformada Suiza, hasta que se en convirtió en pastor Bautista. Fue blanco de continuos ataques por sus posiciones laicistas y reformistas. Para él la ausencia de una ley de educación laica y de matrimonio civil estaban en contradicción con el espíritu y la letra de la Constitución.

Aires y Córdoba desde las columnas del diario *"La Capital"* de Rosario. Al poco tiempo de llegar a la Argentina, era visto como integrando *"una secta impía"* que atacaba a la iglesia católica, y desarrollaba *"un plan siniestro (...) hombres como Besson, Alejo Peyret, Sarmiento, Leguizamón y otros (...) una tiranía más horrible que la de Rosas"*[354].

Los católicos sostenían que el gobierno de Roca debía impulsar leyes favorables al catolicismo, que se encontraba en una situación de cierta incapacidad organizativa. Si la iglesia no podía realizar su tarea por sus propios esfuerzos, el Estado debía acudir en su ayuda. El Estado debía hacerse responsable de la religión de los ciudadanos, para que, como argumentaba P. Goyena., donde el sacerdote y la familia no pudieran brindar educación religiosa, *"la escuela sea la luz que supla esa deficiencia del hogar y la falta del cura".*[355]

El Ministro de Educación no admitía la teoría de la subsidiariedad del Estado respecto a la iglesia, pero no despreciaba algunas observaciones de los católicos. Aunque la retórica del debate lo enfrentaba, afirmaba la utilidad de la religión católica en coincidencia con el diputado Achával Rodríguez. Ambos reconocían que la religión era un instrumento eficaz de orden social. Para el católico:

> "*Hay un principio supremo, que viene de lo Alto, que se llama principio de autoridad, y que no es cuestión de conveniencia, sino que tiene en virtud de ese principio el deber de respetar y cumplir con las leyes de su país. Sobre estas verdades descansa todo orden político".*

Si se suprimía la enseñanza religiosa, el orden social se vería amenazado al desaparecer el principio de autoridad que hacia legítima la dominación. El diputado católico argumentaba que el maestro no católico no tendría respuestas a las preguntas de los niños acerca de la dominación en la sociedad:

---

[354] *El Evangelista*, Montevideo, 18 de agosto de 1883.
[355] Gregorio Weimberg, *Debate parlamentario, Ley 1420,* (1883-1884), Vol. 1, *op. cit.,* p. 45.

"El niño preguntaría: "Maestro, porqué he de obedecer a estos ochenta y cinco caballeros que se reúnen para dictar leyes e imponerlas sobre mi opinión?. ¡Porque, en fin ese niño procurará ser ciudadano y hombre libre!, ¿Por qué obedeceré al Ejecutivo, porque lleva un sable en la mano?"[356].

Para Wilde:

"De que un Estado no tenga religión, no se sigue que debe ser indiferente respecto al culto de su población (…) la religión es conveniente con sus formas externas para obtener el dominio sobre ciertos espíritus mediocres (…) la religión es útil para las masas, no hay libro que no consagre esto".[357]

Así aunque el Estado no debía ocuparse de fomentar determinada religión sino más bien ser garante de la disidencia y la libertad, tampoco debía descuidar la "religión de las masas".

No obstante, si el Estado funcionaba como garantía de la libertad de pensamiento y de conciencia, entonces era visto por los católicos como instrumento del ateísmo, *"que legisla con entera prescindencia de la idea de Dios"*. Así el sistema de legislación era parte de un programa que buscaba desplazar a la iglesia, separándola de su función docente, como pretendía la Ley de Educación del gobierno.[358] ¿Qué sucedía con la vida de un hombre en un Estado moderno, donde la legislación le daba prerrogativas en los momentos más importantes de su vida? Así lo describía Pedro Goyena:

"Nace un niño; no hay para qué buscar al sacerdote para que lo bautice; basta que se inscriba en el registro que lleva un oficial civil. El niño crece; llega la edad de educarlo; vaya a la escuela donde ni siquiera se pronuncia el nombre de Dios. Él se ha hecho hombre; va a ser padre de familia, se trata de su matrimonio; nada de vínculos sagrados; lo case un juez de paz que extienda simple contrato. Muere el hombre; el cementerio no es lugar religioso, como lo era hasta para los paganos; ahí está el enterratorio municipal, que es un depósito de basura con ciertas condiciones de ornato e higiene. Tal es el liberalismo condenado por la iglesia".[359]

---

[356] *Gregorio Weimberg, Debate parlamentario, Ley 1420, (1883-1884),* Vol. II, *op. cit.*, p. 77.
32 *Ibid.*, p. 197-198.
[358] *Gregorio Weimberg, Debate parlamentario, Ley 1420, (1883-1884),* Vol. I *op. cit.*, p.113.
[359] *Ibid.,* , p.113-114.

La posición dogmática, deslegitimadora de toda manifestación religiosa que no fuera la católica respondía a la concepción sagrada de la sociedad, mediante la cual la iglesia se adjudicaba el derecho divino de cierta potestad sobre el Estado, que se condensaría muy poco tiempo después de este debate en la figura de "Cristo Rey"[360]. En este sentido el catolicismo integrista reivindicaría el principio sobrenatural de la sociedad y la existencia de un orden sagrado que definía al Estado como "estado católico". Esta línea de pensamiento, fuertemente influenciada por la que Pío IX impuso desde el Vaticano, se basaba en la cosmovisión del mundo moderno como una amenaza tanto para el sistema doctrinal de la iglesia como para sus pretensiones hegemónicas expresadas en la Encíclica "Quanta Cura" y el "Syllabus". Particularmente éste último, que acompañó la encíclica en 1864, enumeraba los principales errores de la modernidad abarcando cuestiones tales como los abusos del liberalismo económico, la concepción liberal de la región y la sociedad, el rechazo de la educación laica, la oposición a la equiparación de las religiones, la prescindencia de la religión en la sociedad, la separación de Iglesia y Estado, la libertad de cultos y la libertad de expresión. Las influencias del "Syllabus" se expresaban en el pensamiento del catolicismo argentino y en los congresos católicos, a los cuales se hacía referencia en la época a través de sus órganos difusores como "El católico Argentino", "La Unión", "La voz de la Iglesia", "La buena Lectura", "El eco de Córdoba", "La prensa Católica", entre otros.

La estrategia argumentativa de los sectores católicos intentó deslegitimar permanentemente los argumentos laicistas en la medida que se sentaban las bases para la creación de condiciones contrarias al orden deseado para la consolidación de la Nación, que abría las puertas a la supuesta desintegración social. Por otra parte, el contenido laicista que los sectores liberales pretendían otorgarle a la Ley no implicaba la negación de lo religioso como basamento de la formación moral. Lo que cuestionaban era su vinculación exclusiva y excluyente con el ideario religioso católico ya que era interpretado como contrario al proceso de conformación de un Estado concebido desde los

[360] La Figura de "Cristo Rey" no solo servía para reforzar los enunciados normativos de la "tradición católica" contrarios a las reformas secularizantes de la modernidad y favorables al estado católico, sino también para convocar la regeneración y a la restauración. Este análisis lo realiza Norman Rubén Amestoy en "El imaginario católico integral argentino 1880-1910" Trabajo inédito.

ideales del liberalismo. En este sentido se presentaba el conflicto en relación a la fuente de legitimidad de la formación moral que se reflejaba en la debilidad de los argumentos liberales. Estos no lograban desterrar la religiosidad del espacio educativo para enmarcarla en un espacio diferenciado del escolar, el de la vida privada de las familias. La delimitación circunscripta al horario escolar crearía condiciones para la permanencia de prácticas religiosas en el ámbito de la escuela a lo largo del siglo XX. De hecho, en menor o mayor medida y dependiendo de los espacios geográficos, la religiosidad católica permaneció vigente a través de rituales religiosos (rezos), simbología material en las aulas (crucifijos, la virgen y el niño, el sagrado corazón de Jesús) y en su impacto dentro del anuario escolar, esto es, los asuetos escolares propios de la cristiandad: la Semana Santa, el día del Santo Patrono de la ciudad a la que pertenecía la escuela o la Asunción de la Virgen. Todas estas manifestaciones ligadas a la consideración de la Religión Católica como religión de las mayorías, no abarcaban el espectro de representaciones religiosas establecidas a partir de la Libertad de Cultos.

En línea con lo que venimos sosteniendo, el triunfo del liberalismo sobre las aspiraciones del clero de conservar su poder puede interpretarse como relativo, ya sea porque no aparece el término “enseñanza laica” en el texto mismo de la ley o porque se crearon condiciones para la utilización de la escuela pública para difundir y permear el imaginario religioso católico de la sociedad, bajo el argumento del carácter oficial del catolicismo como religión del Estado.

En este sentido, el concepto de laicidad de la escuela pública en términos de lucha por la emancipación, condición ineludible para el establecimiento de sociedades democráticas, posibilitaba la creación de las condiciones políticas y sociales adecuadas requeridas por las sociedades modernas. En Argentina cobraría particular significado en tanto no sería favorable al real ejercicio de la libertad de conciencia en la medida que participaría implícita o explícitamente en la construcción de subjetividades.

Otro eje de análisis, que desarrollaremos en otro apartado, se refiere a los contenidos que adquiriera la formación moral del ciudadano y los debates en

los que participó el protestantismo liberal. Al respecto nos preguntamos sobre los posibles desplazamientos de lo religioso hacia el terreno de la formación moral y sus derivaciones en términos de constitución de la ciudadanía.

Los ejes del álgido debate sobre la Ley 1420 pusieron en evidencia la disputa religiosa por la hegemonía en el campo político-educativo en un momento decisivo, el de la configuración del Sistema Educativo. A pesar de las controversias, esta ley sería interpretada y defendida por el protestantismo liberal como ley de educación laica, tal como analizaremos en los apartados siguientes. Este grupo participaría a su vez como catalizador cada vez que la ICR avanzaba sobre las medidas laicistas haciendo uso de sus privilegios.

1.2 El protestantismo liberal y las controversias en torno al laicismo en la revista LA REFORMA

En los debates anteriormente analizados, es posible identificar las alianzas políticas que se establecieron en el proceso de laicización y los principales ejes de conflicto entre el liberalismo laicista y los sectores clericales. Ambos sectores pugnaron por hacer prevalecer sus derechos aprovechando las ambigüedades que quedaron plasmadas en la Constitución Nacional con respecto al sostenimiento del Culto Católico (Art. 2) y sobre la religión que debe profesar el presidente o vicepresidente de la Nación (Artículo 73).

En este apartado nos interesa centrarnos en las interpretaciones que realizaba el protestantismo liberal en relación a la escuela laica y, específicamente, en las selecciones y reivindicaciones que hacía del ideario de Domingo Faustino Sarmiento. En esta línea de análisis, además de problematizar un modelo de laicidad basado en el supuesto de que el Estado y la ICR fueron los únicos actores de la trama religiosa, intentamos mostrar cómo otras manifestaciones disidentes defendieron, desde sus espacios de difusión ideológica, la laicidad del estado y la educación, reivindicando el pensamiento sarmientino. Este se constituyó en uno de los referentes políticos privilegiados, legitimador de la reforma social que promovían, para lo que acudieron a la necesidad de

mantener las leyes secularizadoras e impulsar la separación de la Iglesia y el Estado, condición para la concreción definitiva de la escuela laica. Sin embargo tal como desarrollaremos, en el interior del protestantismo liberal circulaban diversos modos de concebir esta separación en tanto se extrapolaban las experiencias laicistas de países europeos y el modelo norteamericano que, si bien planteaban diferentes formas de relación entre las instituciones del Estado y la religión dominante, no abandonaban los principios del cristianismo como sustento de la ética pública, punto de conexión con el pensamiento de Sarmiento cuya simpatía por el protestantismo aparece en reiteradas oportunidades en su corpus ideológico.

En primer lugar y en el marco del debilitamiento de las políticas laicistas, intentaremos mostrar la relación entre dos hechos de singulares características. Nos referimos a la confrontación parlamentaria entre el catolicismo y una alianza de liberales protestantes y masones en defensa de las Escuelas de Morris en Enero de 1902. Seguidamente, analizaremos la sintonía discursiva acerca de la educación entre el protestantismo liberal y Sarmiento, en discursos escolares y los textos de Pablo Besson, uno de los intelectuales de LA REFORMA que escribe sobre el laicismo y la separación Iglesia-Estado y centra su atención en el modelo norteamericano. Por último, nos aproximaremos a un escrito de Morris sobre la escuela laica que emerge en el contexto conflictivo, frente al aparente avance clerical en el seno del Consejo Nacional de Educación en 1912. A través de estos discursos creemos que es posible aproximarnos a las búsquedas del liberalismo protestante para definir aspectos sustanciales en la construcción de la civilidad que ingresaron en el debate a comienzos de siglo XX.

En este capítulo sólo nos limitaremos a mostrar estas relaciones. Analizaremos más adelante otros aspectos constitutivos de la idea de ciudadanía que vertebran las construcciones discursivas de este sector político religioso.

1.2.1 Discursos laicistas en contextos conflictivos

La laicidad adquirió particulares sentidos en el proceso de consolidación de la nación, en el marco de álgidos debates en torno a la construcción de la ciudadanía. En ellos confluyen la extranjeridad, el liberalismo laicista como matriz ideológica y la religiosidad. En la revista, es posible observar que no existió un único modelo para pensar la relación estado-iglesia y que al recuperar los discursos de Sarmiento, los protestantes liberales encontraron la matriz ideológica más cercana a los principios vertebradores de la reforma cultural, moral y religiosa que aspiraban concretar.

1.2.2 La disputa entre el estado y la iglesia por el monopolio educativo

Tal como desarrollamos en la primera parte de esta investigación el proyecto educativo de Morris se constituyó en la dinámica de diversos enfrentamientos y resistencias al encontrarse con el catolicismo en el campo educativo. Desde su génesis fue concebido en *coparticipación* con el Estado. El interés y la curiosidad que despertó en el sector político liberal redundó en un progresivo estímulo a su crecimiento y consolidación, que fundamentalmente se expresaría en apoyo político para lograr una mayor cooperación del Estado.

Tal como pudimos advertir cuando analizamos el debate parlamentario por el aumento de financiamiento en 1901 y 1902, la ICR pretendía mantener su hegemonía para conservar el monopolio educativo. En ese debate, las discusiones estuvieron atravesadas por otros nudos problemáticos que justificaron su trascendencia entre los protestantes ya que se relacionaron con temas como la identidad nacional, la tolerancia religiosa, la educación y su función social; cuestiones que constituían la trama del modelo de nación que se defendía.

Uno de los momentos álgidos del debate se produjo en torno a la relación Iglesia-Estado[361]. En las referencias a la religiosidad de los próceres, esgrimidas por los congresistas identificados con el clericalismo, se anclaba el componente religioso católico en la historia nacional, pilar desde donde se construía la identidad nacional como "Nación Católica".[362]

A continuación y en relación a este debate, profundizamos el análisis de las repercusiones que se pueden rastrear en *La Reforma* sobre este aspecto clave para el protestantismo en las discusiones laicistas en las que participaron.

1.2.3. La relación Estado-Iglesia ¿La independencia religiosa?

El resultado del debate, favorable para los protestantes, tuvo amplias repercusiones[363] y también despertó efervescencias frente a lo que, en una suerte de espejismo, parecía lograr en los hechos: la subordinación de la iglesia a las directrices del Estado. Así lo expresaba Matías Fernández Quinquela[364], el primer director de la revista LA REFORMA, en el artículo que encabezaba el número que publicó el debate parlamentario, titulado *"Independencia religiosa: Religión del Estado y estado de la religión"*, donde sostenía:

> *"Tenemos un estado de la Religión que coincide con la civilización y que no podemos renunciar sin mengua de la libertad, de la patria, de la tradición y del derecho. Tenemos el imprescriptible derecho del patronato*

[361] La Constitución Nacional de 1853 de espíritu liberal expresaba cierta ambigüedad en sus formulaciones al no plantear la separación Iglesia-Estado. En su artículo 2 aparece *"El gobierno federal sostiene el culto apostólico romano"* Así también ponía como condición en su artículo 75 *"pertenecer a la comunión católica apostólica romana"* para ser elegido presidente.

[362] Esta noción es desarrollada por Silvia Rointerburd en *Nacionalismo Católico Cordobés: Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. UNC. Tesis de doctorado. Año 1998

[363] El suceso tuvo repercusiones nacionales e internacionales que publicaron notas sobre el acontecimiento: *La Nación, (31-12 -1901 y 2-01-1902) Ecos del día, El país (31-12- 1901 y 2-02-1902), El diario, El tiempo, El correo español, Diario de Comercio, Italia; Tribuna, Buenos Aires, El atalaya, El progreso, etc*

[364] Matías Fernández Quinquela fue un colaborador de Morris, vinculado a tareas educativas, y comprometido con la tarea evangelística. Su esposa, Carlota Lubin, fue arrestada en 1904, a instancias del cura párroco de Belgrano, por repartir volantes evangélicos a la salida de misa. *La Reforma*, Mayo 1904, año IV. Vinculado oficialmente a la educación, fue comisionado escolar de la provincia de Buenos Aires durante el Gobierno de Sáenz Peña para fundar, en el Partido de San Fernando, una escuela normal, continuando con la tradición sarmientina, siendo el Dr. Ramos Mejía presidente del CNE.

sobre la Iglesia Romana, un estado de la religión papal que le subordina a un Gobierno Nacional, el cual es patrón de todo cuanto culto romano se refiere en todo territorio argentino"
"Una Nación que posee un poder semejante tiene poco que temer del clericalismo romano (…) Cuando el principio ha sido consagrado en el derecho positivo y se ha hecho carne en nosotros, seamos católicos, evangélicos o católicos romanos. La soberanía extranjera no predominará sobre la soberanía nacional."[365]

En el texto se explicitaba que no era una afrenta al catolicismo en general sino contra las políticas de los Nuncios Apostólicos que *"pretenden una religión del Estado para subordinar a éste a principios intolerantes de los tiempos medioevales".* La defensa del Estado de derecho constituía para el protestantismo una conquista irrenunciable. Según Fernández Quinquela, en esta contienda el Estado se subordinaba a la Iglesia, imponiéndole una limitación en tanto las políticas papales atentaban contra la soberanía nacional, o los derechos del pueblo.

Observamos que no se trata de una separación de la Iglesia y el Estado en términos liberales laicistas, sino de la subordinación de aquella al Estado. Este modelo responde al modo de relación que se ensayó en algunos estados europeos, por ejemplo en Inglaterra[366], donde se invirtió la relación de dominación sin llegar a la separación. El planteo de Fernández Quinquela de un cambio en las relaciones de fuerza, resultaba una expresión contestataria radicalizada frente a un debate en el que se ponía en tela de juicio la libertad de cultos, una conquista liberal.

"La libertad de cultos es una expresión de la soberanía nacional, y sobre este punto dirigirá siempre sus tiros la soberanía papal como sobre el derecho de enseñar y de aprender que estrechamente se liga con aquella" [367]

Para el protestantismo liberal, la libertad de cultos[368] representaba la condición

[365] *La Reforma,* Año II, Num. 2, Febrero 1902. P. 569
[366] Ver Blancarte Roberto: Libertad religiosa como noción histórica. http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1763/4.pdf
[367] Op. Cit. P. 568
[368] La libertad de cultos constituye uno de los principios liberales presentes en la Constitución Argentina que a la vez condensa otros discursos que definen la relación Iglesia-Estado. Desde la perspectiva

clave para el desarrollo de sus iniciativas vinculadas con la educación. Expresaba además, en el marco de los estados republicanos democráticos, un derecho inalienable vinculado a la libertad de conciencia, es decir, a la libertad de elegir en tanto lo religioso pertenecía al ámbito privado, sobre lo cual el individuo era soberano.

Desde los sectores pro-clericales la cuestión religiosa era clave para la consideración de los inmigrantes y tomaba matices políticos en tanto la penetración protestante se perfilaba como peligrosa. Esta ponía en jaque el problema de la identidad que asociaba la civilización y la tradición de raíces hispano-católicas, como principio de cohesión social que sostenían los intelectuales del Nacionalismo. Cabe recordar que en esta época se consolidaba paulatinamente una concepción de patriotismo fuertemente excluyente, fundada en rasgos culturales propios e históricos que expresaban los cambios en las miradas de sectores de la elite dirigente hacia los sectores inmigrantes, que eran percibidos como "clase peligrosa", configurándose la imagen de la "nueva barbarie" (Svampa, 2006).

1.2.4 Educación y regeneración social.

En el significativo año para las escuelas de Morris, en el que se inscribe el acontecimiento citado en el punto anterior, encontramos en la revista discursos que reivindican la figura de Sarmiento y su ideario laicista. En ocasión de la conmemoración de su centenario, la directora de la Escuela Evangélica de Niñas, Srta. Aubone, lo calificaba como "varón fuerte", "motor poderoso del progreso", "roble secular", "gigante argentino".

> *"Sarmiento con su ojo avizor, con los destellos del genio, abarca con toda su extensión el problema que los pueblos jóvenes de la América del Sud tenían que resolver, (…) comprende que la Escuela es la llamada a*

galicana, que si bien defiende la tolerancia de cultos incorpora la vigencia del derecho de patronato de la iglesia como inherente al ejercicio de la soberanía, que tiene como consecuencia el "sostén del culto católico" lo que implica el sostenimiento económico de la iglesia. También la condición de que el presidente y el vicepresidente, que quedan excluidos de la libertad de cultos al tener que profesar la religión católica como condición para el acceso a los cargos. En este sentido nos encontramos ante una solución híbrida que adoptaron casi todas las provincias. (Ver Roberto Di Stéfano: 2011)

regenerar al pueblos, que con el A,B,C debe principiar la reforma social que ha de hacer grande no sólo a su patria, sino al continente Sud Americano; y el Horacio Mann argentino, levanta su regio vuelo, buscando otros horizontes, de donde pueda recoger la luz que difundirá en el nítido cielo argentino, no sin antes haber desparramado a manos llenas en las naciones hermanas, la semilla que fecundizará la tierra fértil, pero aún inculta". [369]

En el discurso, Aubone recuperaba la preparación intelectual[370] que capacitó al "gran maestro argentino" para la gran "obra regeneradora". El énfasis puesto en este aspecto se correspondía con el protestantismo que, en general,[371] se posicionó a favor del movimiento cultural de la modernidad y del surgimiento del carácter científico-racionalista de la cultura moderna.[372] En ese contexto discursivo la recuperación de la relación de Sarmiento con Mann era clave para reivindicar las influencias ideológicas que lo legitimaban políticamente y lo investían de autoridad incluso para proyectarse hacia todo el continente americano. El foco de atención era la educación que, tanto para el protestantismo liberal como para Sarmiento, constituyó la herramienta más poderosa de reforma social.[373]

El *trabajo intelectual* de Sarmiento fructificaba en la compresión del camino y la estrategia para recorrerlo:

"Sarmiento comprendió, como él mismo lo ha dicho que "no es el cañón que ha de dar la libertad y felicidad a los pueblos sino el

[369] LA REFORMA, Octubre 1902, año II P. 941

[370] Uno de los ejes predominantes en la revista, que atraviesa todas sus secciones, es la valoración de la ciencia como forma de legitimación del pensamiento y como una de las condiciones fundamentales para el desarrollo social. Se enfatizaba su utilidad para analizar y comprender el mundo, desarrollar la inteligencia y, al mismo tiempo, contribuir al juicio independiente. En general, en *La Reforma* proliferaron discursos que intentaban dar legitimidad a las argumentaciones sobre diferentes problemáticas sociales, atravesados por la mirada de los desarrollos de las disciplinas, que en ese periodo se encontraban en plena producción teórica, tanto desde las Ciencias Humanas (Psicología, Historia, Sociología) como de las Ciencias Naturales y la Pedagogía.

[371] El protestantismo es un movimiento caracterizado por su heterogeneidad. Ver José Miguez Bonino: *Rostros del protestantismo latinoamericano*, ISEDET, 1995.

[372] La ciencia autónoma moderna, si bien no nació del protestantismo, nació fusionada con él. A partir de la Reforma el pensamiento protestante se expresó como un esfuerzo intelectual "secularizado", emancipado de las autoridades de la ICR al contribuir al derrumbe de la ciencia eclesiástica precedente y secularizar los institutos de formación, especialmente los jurídicos. En este sentido se creaban posibilidades para que los nacientes estados pudieran cultivar la ciencia según sus propios intereses y proceder autónomamente en este sentido. Ver Troeltsch Ernst: *El protestantismo y el mundo moderno*, Fondo de Cultura Económica, Bs As., 1958

[373] Ver Bastian. Jean Pierre (Coord.). La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada. Fondo de Cultura Económica. México, 2004 (2001).

> *maestro de escuela", su primer paso por consiguiente fue implantar las escuelas normales, de donde debía salir ese ejército que le acompañaría en su jornada redentora."* [374]

La reforma social para la consecución de la sociedad utópica signada por la libertad y la felicidad, implicaba un cambio pacífico que podría analizarse en términos de desplazamiento de la violencia ejercida sobre los cuerpos, a la formación de las conciencias en el sentido foucaultiano. Esto sería posible a través de un nuevo "ejército" de maestros, aludiendo a las maestras norteamericanas, la mayoría de origen protestante, convocadas para la apertura de las Escuelas Normales. [375]

Encontramos relación entre la metáfora bélica con el pensamiento religioso. La lucha debía librarse para lograr la "jornada redentora", horizonte utópico del cristianismo que remite a la idea de "liberación y salvación". Desde esta perspectiva, la nueva sociedad se consumaba con la segunda venida de Jesús. Pero se trataba de una espera activa que implicaba transformaciones sociales en las que la razón era reivindicada como motor preponderante, difusor de "la luz" a través de las escuelas. La idea de ciudadano activo se correspondía con la que construía Sarmiento en sintonía con el republicanismo. La educación era la que permitía la capacidad de juicio autónomo que liberaba a los hombres del sometimiento que fundamentaba el orden medieval.

> *"Aquel sociólogo de nota, comprende que las evoluciones sociales deben principiar por la base para que sean duraderas" por lo cual instala en cada provincia un escuela normal y una falange de maestras norteamericanas llegan a nuestras plazas trayendo el caudal inapreciable de sus conocimientos y con ellos el acero bien templado de su carácter, para dirigir esos centros donde con razón se espera la luz que ha de difundirse por todos los ámbitos de nuestra república."*[376]

La estrategia "regeneradora" posibilitaría el progreso que se planteaba desde el influjo positivista como la evolución social hacia un estado superior, hacia la realización de ciertos valores, los valores que sustentan el capitalismo, proceso

[374] Op. cit.P.942
[375]. Al respecto ver: Silvia Roitenburd*: Sarmiento: entre Juana Manso y las maestras de los EEUU. Recuperando mensajes olvidados*, en Antítesis, vol. 2,n.3, jan-jun, de 2009,P. 39-66
[376] Op Cit. P. 943

que recorrían otros países como EEUU. La utopía sarmientina se lograba en la traspolación del modelo hacia la "tierra de Mayo" que contenía el germen revolucionario del liberalismo.

1.2.5. La separación Iglesia–Estado y el modelo norteamericano

Para los protestantes liberales, así como para Sarmiento, cada espacio educativo promovido debía erigirse bajo la impronta de la laicidad según los principios modernos. En este sentido, en la revista se denunciaban periódicamente diversos hechos que, en el territorio nacional o en el extranjero, distorsionaban o impedían su consecución. En general, para el liberalismo la idea de la utilidad de la escuela laica residía en la condición que hacía posible el ejercicio de la libre conciencia, aspecto clave de la doctrina protestante.

Tal como lo mencionáramos anteriormente uno de los referentes laicistas que publicaba en LA REFORMA fue Pablo Besson. En su rica formación intelectual obtenida en Suiza y Francia, recibió los influjos de Ferdinand Buisson,[377] cuya impronta lo consagraría como un incansable defensor del laicismo en clave protestante.[378] Besson, profundo admirador de Sarmiento, haría referencia a su vida y pensamiento en ocasión de la celebración de su Centenario, dejando traslucir un profundo conocimiento de su obra literaria y su trayectoria de vida. En un interesante artículo publicado en 1910, rico en contenido sobre temas laicistas, recuperaba fragmentos de las obras de Sarmiento que apuntaban a reivindicarlo como el referente más importante del laicismo en Sudamérica. En una suerte de préstamo discursivo en el que incurría para construir el suyo propio, realizaba una selección de escritos para argumentar sobre la necesidad

[377] Ferdinand Buisson **(**1841-1932) Fundador y presidente de la Liga de los Derechos Humanos. Obtuvo el premio Nobel de la Paz en 1927. Filósofo (catedrático de filosofía), educador y político francés, fue inspector general de la enseñanza pública, Presidente de la "*Association Nationale des Libres Penseurs*" (Asociación Nacional de los Librepensadores), famoso por su lucha a favor de una enseñanza gratuita y laica a través de la "*Ligue de l'enseignement*" (Liga de la Enseñanza), diputado, próximo a Jules Ferry. Partidario, en sus inicios, de la Sociedad de Naciones (SDN), se dedicó, después, a la reconciliación franco-alemana, especialmente tras la ocupación de la región de Ruhr en 1923, ayudando a los pacifistas alemanes que se rindieron en Berlín a encontrar refugio en París. Recibió el premio Nobel de la Paz en 1927 junto con el profesor alemán Ludwig Quidde. Ver: Santiago Canclini: *Pablo besson: Un heraldo de la libertad cristiana*, Junta de Publicaciones de la Convención Evangélica Bautista, Buenos Aires, 1933.

[378] Besson escribió en la Nación, La Prensa, La Razón, la Argentina, El Tiempo, La Libertad, Tribuna, Fígaro y otros del interior del país. Colaborador de Le Courier Suise, Le Journal, etc.

de la separación de la Iglesia y el Estado, tema sobre el que se explayaría en diversas oportunidades.

En el citado artículo titulado *D. F. Sarmiento*, Besson construía la imagen del político cuyas acciones favorecieron la inserción protestante en el territorio y continuaron concretando el ideario liberal revolucionario de mayo. Ponía en valor su trayectoria signada por la inquietud educadora. Sus búsquedas como autodidacta y su trayectoria lectora de alguna manera justificaban el posicionamiento político de Sarmiento en relación a la problemática que analizamos ya que, según Besson, *"felizmente para su educación moral, en 1821, no pudo entrar el joven discípulo en el Seminario de Loreto (Córdoba)".* Al hacer referencia a la influencia negativa de la que se libró Sarmiento, mencionaba la oposición del clero a *la Carta de Mayo,* que consagraba la libertad de cultos, en el marco de la Reforma eclesiástica iniciada por Rivadavia.

> *"El "insano" Canónigo D. Ignacio Castro Barros, predicaba entonces contra Rivadavia y la Reforma y se enseñaba contra J. A. Llorente el autor de la Historia de la Inquisición, contra Rousseau, él echó en el espíritu de Sarmiento la primera duda que lo ha atormentado, el primer disfavor contra las ideas católicas en que había sido creado. De esta escuela de predicadores fanáticos salen en las colonias españolas los terroristas políticos, de sus blasfemias la impiedad. Desde aquella época se lanzó en la lectura de cuanto libro pudo caer en sus manos (…) "La vida de Franklin debiera formar parte de los libros de las escuelas primarias". (El entrecomillado corresponde a citas textuales de Sarmiento que Besson utiliza en la construcción de su discurso.)*[379]

El tono confrontativo era característico de los textos que publicaba Besson. El adjetivo "insano" y otros calificativos deslegitimadores están presentes en este artículo en reiteradas oportunidades para referirse primero al clérigo y luego extenderse a quien o quienes, como él, se opusiera a las nuevas corrientes provenientes del iluminismo. Estas descalificaciones[380] se realizaban en un contexto textual donde se citaban obras de trascendencia como la *Historia de la*

[379] LA REFORMA, Noviembre 1910, Año X. P. 7.902

[380] En las publicaciones de LA REFORMA uno de los temas recurrentes en las descalificaciones del clero y el Vaticano en particular se refieren a la Inquisición en sus diversas manifestaciones territoriales.

Inquisición de Llorente[381] y las obras de Rousseau, que constituían en la historia del pensamiento europeo algunas de las que marcaron un punto de inflexión en la transición hacia la modernidad. En el texto, el señalamiento del clérigo se vinculaba además con su participación en la coalición formada por Facundo Quiroga y Rosas que provocaron la revolución contra el Gobernador Sánchez, motivo del exilio de Sarmiento. Besson se hacía cómplice con el tono displicente que Sarmiento utilizaba en el *Facundo* al referirse a Rosas, connotando la *barbarie*, esas *formas del pasado* que era necesario superar mediante el proyecto de la civilización. *La vida de Franklin,*[382] que aparecía como contrapunto, manifestaba tanto en Sarmiento, como en Besson, la influencia deseada de un referente que reunía las cualidades del prototipo del hombre moderno, el ciudadano norteamericano, donde se conjugaban el racionalismo, la moral, el compromiso político y la educación.

Besson destacaba las búsquedas intelectuales de Sarmiento enumerando las obras ("La Teología Natural" y "Evidencia del Cristianismo" de Paley[383], y Feijoó[384]) que caían en sus manos y completaban su educación "eminente y razonadamente religiosa, pero liberal que venía desde la cuna…" (fragmento de *Recuerdos de provincia* citado por Besson*).*

[381] La Historia de la Inquisición de Juan Antonio Llorente (1756-1823) fue una obra de gran trascendencia en el siglo XIX. Llorente fue un erudito, político y eclesiástico apóstata español, uno de los historiadores antiguos de la Inquisición que escribió su obra basándose en datos oficiales a los que accedió por su participación como inquisidor.

[382] Filósofo, político, físico, economista, escritor y educador, Franklin se erigió como figura clave en la Independencia de los Estados Unidos de Norteamérica, y sentó las bases de una construcción moral atravesada por la ética protestante.

[383] William Paley (Peterborough, Northamptonshire, Inglaterra (1743- 1805)
Filósofo y teólogo utilitarista británico. Recordado por su analogía del relojero y sus argumentos para demostrar la existencia de Dios en su obra *Teología Natural*.

[384]Benito Jerónimo Feijoo (1676-1764) Erudito español. Fue uno de los espíritus más universales de su tiempo, exponente del racionalismo ilustrado. Ingresó en la orden benedictina en San Julián de Samos (1690) y se doctoró en el convento de San Vicente de Oviedo, del que fue abad (1721-1729). Fue maestre general de su orden y Fernando VI le nombró miembro del Consejo de Castilla. A partir de 1726, inició la publicación de sus dos grandes obras enciclopédicas: *Teatro crítico universal* (9 volúmenes; 1726-1740) y *Cartas eruditas y curiosas* (5 volúmenes; 1742-1760). Sus escritos, que tratan de los temas más dispares y recogen y comentan toda novedad científica y técnica, motivaron críticas y defensas que conmovieron el mundo cultural español. El propio autor escribió dos autodefensas, tras lo cual el rey prohibió en una pragmática que sus obras fuesen impugnadas. Llegó a ser conocido en toda Europa. Literariamente, fue un defensor del teatro clásico español contra el neoclasicismo y un teórico del prerromanticismo. http://www.biografiasyvidas.com/biografia/f/feijoo.htm

Las inquietudes religiosas e intelectuales de Sarmiento parecían encontrarse en el argumento que Besson construía reafirmando las influencias liberales y protestantes que lo encausarían necesariamente hacia el proyecto modernizador que contraponía a la "idolatría abominable" observada en Buenos Aires cuando la cámara de representantes delegaba en Rosas la obligación de "*cuidar, proteger y defender la religión católica, apostólica romana".*

> *"La restauración del poder despótico y clerical es la consecuencia lógica del catolicismo romano como religión de Estado. Lo reconoció Sarmiento:*
> *"Descubierto el Nuevo Mundo, la Reforma y los principios políticos que habían emanado de seno se extendió al Norte de América; la tradición y la autoridad, tomaron el Sur y el Centro. Estos dos principios de gobierno, el gobierno discutido, resistido, restringido por el individuo al Norte; el gobierno por la autoridad, por la obediencia pasiva, por la unidad de creencia al Sud, iban á probar su eficacia y solidez."*
> *"Principio norteamericano es la libertad de las conciencias, la igualdad de las creencias, el desarme general de las ideas religiosas que han ensangrentado la tierra por siglos..."* [385]

Besson refería situaciones de persecución protagonizadas tanto por protestantes como por católicos en Europa y en América cuando se identificaron como la religión dominante, para concluir que la *tiranía religiosa,* en cualquiera de sus manifestaciones ligadas al Estado, *separaba a los hombres* bajo el influjo de la *intolerancia,* de lo que deducía la necesaria aplicación del principio norteamericano. Para Besson, este principio era el resultado de un largo proceso histórico de luchas entre sectores religiosos. En el texto hacía referencia a los primeros colonos de Nueva Inglaterra, quienes reprodujeron la persecución religiosa de la que huían en Europa.

En relación a estos conflictos religiosos, James Wood sostiene que *"la América de las colonias era pro-iglesia "establecida", antidisidencia, a favor del protestantismo, anticatólica y antijudía".*[386] La intolerancia religiosa era expresada por diferentes denominaciones protestantes, siendo las Iglesias de

[385] Citado por Besson: D. F Sarmiento: *Las escuelas base de la prosperidad de la república*, P. 316.
[386] Wood, James E: Religious, pluralism and American Society, en Word, James E (ed) Ecumenical perspectives on church and state; Protestant, Catholic and Jewis, Waco, Texas. J. M Dawson Institute of Church-State Studies at Baylos University. Citando en Blancarte Roberto: Libertad religiosa como noción histórica. http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1763/4.pdf

Estado las que ofrecían mayores problemas. En este contexto de enfrentamientos se daban los primeros pasos de una búsqueda de la libertad religiosa que implicaba redefinir la idea de *tolerancia.* Fueron las confesiones disidentes (bautistas, cuáqueros, menonitas y presbiterianos) unidas a otras minorías (católicos, judíos, luteranos y otros) quienes constituyeron un frente importante cuando se definieron las constituciones de los Estados, hasta que Jefferson definió esta separación mediante la metáfora del *muro necesario* que separaba la religión del Estado, en tanto los derechos y libertades civiles sólo podían ser garantizados en la medida que el estado se desligara de los asuntos religiosos respetando la autonomía.[387]

En otro artículo publicado en LA REFORMA en el que hacía referencia a este tema, Besson formulaba el siguiente interrogante: *¿Qué sostén puede representar a la verdad religiosa y cristiana la fuerza política y temporal?*[388] . Quedaba planteada así una diferenciación entre lo trascendental y lo humano, lo infinito y lo finito. No era posible pensar el sostén de lo religioso por las fuerzas humanas pero podríamos inferir que quizás es posible pensar la relación inversa en este cuestionamiento que reflejaría el pensamiento del protestantismo liberal. Es decir, si bien se admitía la separación entre ambas esferas y se reconocían los derechos humanos soberanos por los que toda nación podía y debía escapar de la tutela de la iglesia, una nación no podía desarrollarse normalmente si desconocía las realidades espirituales y su más alta expresión: el ideal cristiano. En esta línea encontramos relación con lo que Bertrand, estudioso del protestantismo, sostenía: "*Reclamar la separación de las Iglesias y el Estado, no es admitir la separación de la conciencia nacional y el ideal cristiano."*[389]

En este sentido encontramos relación con lo que Hervieu-Léger plantea en relación con la reubicación de lo religioso en la vida social de las sociedades modernas. En esta línea es que nos preguntamos sobre los valores republicanos democráticos y su relación con la religiosidad, y particularmente el cristianismo como parámetro de constitución de la ética pública, cuestión en la que

[387] Ver Blancarte Roberto: Op Cit
[388] LA REFORMA, Junio 1912. Año XII, P. 449
[389] A. N. Bertrand (1931): *El protestantismo*, La Aurora, Bs As, 1936 .P.298

intentaremos indagar particularmente en el ideario pedagógico del proyecto de William Morris.

Los protestantes, a partir de discursos sostenidos desde el poder civil legitimado por la Constitución Nacional y desde la esfera política en los debates parlamentarios, apelaban a garantizar la libertad de culto en el sentido de libertad de conciencia, precondición de las libertades modernas. La libertad de conciencia estaría intrínsecamente ligada al derecho a la privacidad (a la institucionalización moderna de una esfera privada libre de intromisión gubernamental y del control eclesiástico) y ese derecho sería el fundamento del liberalismo y del individualismo moderno, por lo que la privatización de la religión constituyó un rasgo esencial en la modernidad.[390] En este sentido podemos decir que el protestantismo, tanto aquí como en otras latitudes, contribuyó al proceso de diferenciación institucionalizada de las esferas pública y privada. No obstante, en el caso argentino esta diferenciación no logró concretarse mediante la separación Estado-Iglesia, condición necesaria para la concreción de la libertad religiosa que según el pensamiento iluminista tenía como corolario la libertad de pensamiento.

En esta línea, recuperamos el pensamiento de Georg Jellinek quien sostiene que la declaración de los derechos humanos deriva de los principios religiosos puritanos que consideraron la libertad de la persona, y sobre todo de la convicción religiosa, como un derecho otorgado en principio por Dios y por la naturaleza, y que ningún poder estatal podría vulnerar su esencia.

> "*Con esta fundamentación adquirieron en el derecho público la condición de doctrina fundamental y pasaron de las constituciones norteamericanas a la francesa y de estas a casi todas las constituciones modernas."*[391]

Especialmente en el caso que analizamos, consideramos que el protestantismo liberal, si bien favoreció los procesos de institucionalización de la laicidad desde una forma simbiótica de relacionar lo religioso y lo político, bregó por

[390] Casanova José: *Religiones públicas y privadas*, en Javier Auyero: *Caja de Herramientas*. El lugar de la cultura en la sociología norteamericana, Universidad Nacional de Quilmes, Bs As.
[391] Troeltsch E.: El protestantismo y el mundo moderno P.66

participar de la esfera pública desde su ideario de la constitución de la ciudadanía. Es decir que, si bien la religión se fue tornando en un asunto cada vez más privado según la libertad de conciencia, paradójicamente se asistía a un proceso de *deprivatización*[392] de la religión. La intencionalidad de participar en los debates en torno a la identidad nacional, la patria y la ciudadanía implica situar el tema en el terreno de lo público mediante una presencia desde la ascética protestante y no al estilo del clericalismo romano. En este sentido estamos frente a uno de los problemas que se plantean al analizar las complejidades del proceso de secularización en términos de reconversión de lo religioso y las interpenetraciones que se operan entre lo político y lo religioso.

1.2.6 Significaciones de la Escuela Laica. ¿Laicismo con o sin religión?

En este apartado nos proponemos analizar discursos que emergen en diferentes momentos del proyecto educativo de Morris. Estos fueron movilizados por sucesos coyunturales en los que es posible apreciar las significaciones que adquiere la laicidad de la educación en un contexto de discusiones frente a la problemática de otorgar un marco referencial a la formación moral. Dicho marco aparece vacío o ausente al haber sido sustraído de la institución que históricamente le otorgara sentido

Intentaremos esbozar algunas líneas de análisis de las relaciones que se establecían en los discursos entre educación y religión, en tanto articulan lo que constituía una de las preocupaciones que se reflejan en la revista y que impactaría en la propuesta pedagógica de las EEA vinculada a su vez con la escuela laica sarmientina. Creemos que la mencionada articulación contiene, en la línea de Dietrich Benner,[393] la relación crítica entre religión, ética y política propia de la Ilustración y constitutiva de las sociedades modernas. Diferentes artículos dan cuenta de las tensiones que se generaban entre la formación religiosa y la laicidad, la ética y la política, la política y la religión.

[392] Casanova José: Op. cit

[393] Dietrich Benner: *Tesis acerca del significado de la religión para la formación* en *Propuesta educativa, año 10 Nº 22. Ediciones Novedades Educativas.*

La Ley 1420 de Educación Común que analizamos anteriormente sentaba las bases del lento proceso de conformación del Sistema Educativo Argentino. Esto significaba un importante avance en el proceso de laicización por sobre las aspiraciones del clero de conservar su poder en materia educativa. Las banderas del laicismo en clave sarmientina se vinculaban a la lucha por la emancipación del hombre, que posibilitaba la creación de condiciones políticas y sociales idóneas requeridas para la construcción de sociedades más democráticas.

El carácter laico de la educación era un tema sobre el que se debatía dentro del liberalismo y especialmente en Francia e Inglaterra, donde se planteaba la disyuntiva: laicismo con religión o sin religión. La lectura de la Biblia en las escuelas ya tenía antecedentes entre liberales como Sarmiento, que en sus visitas a los EEUU había apreciado el vínculo entre la utilización de la Biblia y la "formación del carácter" en las escuelas. Sarmiento promovía especialmente la lectura de la Biblia, para lo cual tradujo "Vida de Nuestro Señor Jesucristo" (1877) para su uso en las escuelas primarias chilenas.[394]

1.2.7. ¿Lectura de la Biblia en las escuelas? La Reforma de O. Magnasco

En el año 1901 el Ministro de Justicia e Instrucción pública, Dr. Osvaldo Magnasco,[395] presentó al Congreso Nacional una iniciativa que consistía en la introducción de la Biblia en las Escuelas Nacionales como libro de lectura. El funcionario sostenía:

> *"Quien no haya leído El libro no será capaz de experimentar las grandes sensaciones de la inteligencia, ni habrá impreso en su alma las huellas por donde van más seguramente los hombres y los pueblos a sus naturales*

[394] La obra fue escrita en el año 1844. Adoptada por la Universidad de Chile para uso de las escuelas primarias, fue editada por primera vez por La Imprenta el Progreso de Santiago de Chile en el año 1844. Pudimos acceder a la edición de 1877.
Recuperado en http://www.proyectosarmiento.com.ar/trabajos.pdf/jesucristo.pdf

[395] En 1902 Magnasco sería destituido de su cargo por mal desempeño en el cumplimiento de sus funciones, desapareciendo de la escena política. Sin embargo, en la Revista aparece como invitado especial en las fiestas de fin de año hacia el final de la década. En 1908 dirige un discurso a los niños.

destinos."[396]

Esta propuesta despertó fervorosas adhesiones especialmente por parte de Morris y otros protestantes quienes, en apoyo a la iniciativa, juntaron firmas y escribieron una carta al Congreso de la Nación. De ella extraemos:

> *"...la Santa Biblia contiene el secreto de la verdadera fuerza y grandeza de los pueblos. Sus verdades emancipan la conciencia, iluminan la inteligencia, fortifican y ennoblecen el espíritu (...) Esta es la única arma con que vencer tanto el "silvestre escepticismo", señalado por el Poder Ejecutivo, como también todo error, superstición e ignorancia en la moral y en la religión."*[397]

La medida propuesta también fue festejada por periódicos extranjeros como *The Canada Educational Monthly*, una publicación sobre educación de corte protestante liberal que expresa:

> *"Indiscutiblemente una de las ideas más grandiosas que se ha producido desde la constitución del pueblo Argentino en una nación libre es la idea insinuada por el Ministro de Justicia e Instrucción Pública doctor Osvaldo Magnasco (…) El Señor Ministro ha recibido muchas cartas de congratulación de Inglaterra, los Estados Unidos y el Canadá (…) En la ciudad de Buenos Aires una felicitación firmada por muchos de los principales capitalistas, banqueros, comerciantes, el clero de las Iglesias Inglesas, Americanas y Alemanas, y demás Iglesias Evangélicas, los Representantes de la Sociedad Bíblica Americana respectivamente y varios otros caballeros de la alta sociedad, de distintas nacionalidades. (…) Muchos de los verdaderos amigos del pueblo argentino saludarán con sumo gozo este movimiento hacia la emancipación intelectual y religiosa, y la elevación moral de la juventud de ese grandioso país.*

A partir de ese momento se publicaron una serie de artículos argumentando a favor de la lectura de la Biblia en los que se subrayarían las ventajas para la formación del carácter y para "combatir la superstición", realizando claras alusiones a la religiosidad católica que, según los protestantes, fundaba sus tradiciones y doctrinas alejada de la Escritura.

En general los artículos que se publicaban, de origen canadiense o

[396] *La Reforma*, I, 2. *El Libro* por Osvaldo Magnasco. Pág.71
[397] *La Reforma I, Enero de 1901Carta con cuatrocientas firmas "de la colectividad extranjera" según apreciaciones de Magnasco*., Pág. 22.

norteamericano, coincidían en afirmar que la educación moral era esencialmente "la educación de la voluntad" y que en la Biblia se podían encontrar los fundamentos últimos de la ética necesaria para formar a los ciudadanos, ética que debía ser cristiana. En consecuencia, La Biblia cimentaba la formación moral como "autoridad suprema", en sentido histórico y en sentido religioso, y contenía la revelación de la Divinidad Suprema a los hombres.[398] Sobre este pilar se establecían las diferencias fundamentales con la cosmovisión católica, que consideraba a la Iglesia como autoridad máxima, y contra la que se expresaban las más álgidas controversias.

En los discursos que se difunden en LA REFORMA aparecían diferentes posturas relacionadas a cómo debía incorporarse la Biblia en las escuelas. Unas se pronunciaban sobre su utilización como un libro de literatura e historia y no como texto de "verdad moral y religiosa". Al respecto se publican las resoluciones de organismos educativos de EEUU que resolvían la incorporación de la Biblia como libro de texto en las escuelas públicas de Minneapolis.[399] Para contrarrestar la imposición de criterios personales y sectarios de los maestros que enseñaran la Biblia, se proponía que el Estado especializara maestros en Biblia, quedando la enseñanza denominacional[400] a cargo de las iglesias.

Otras posturas se basaban en que no podía prescindirse de la instrucción religiosa y moral que era posible y necesaria a través de la Biblia. Estas cuestiones ponían en tensión la defensa de laicidad de la educación esgrimiéndose argumentos como los siguientes:

> *"Se alega que el Estado no debe enseñar la religión. Sin duda este alegato es correcto si por religión se significa dogmas o doctrinas sectarias. Pero cuando se recuerda que la "Conciencia del Cristianismo es más potente como un factor policial que los ejércitos permanentes que por la fuerza hacen que se cumpla la voluntad de los déspotas más potentes", este hecho constituye una razón de carácter imperativo para que el Estado*

[398] B. Foster Srockwell*: Qué es el protestantismo. Edit. Columba, Bs As. 1957*
[399] *La Reforma*, II, 11, Pág,978
[400] Se refiere a las organizaciones religiosas que han surgido a partir de la Reforma a lo largo de la historia como cuerpos divergentes o divisiones eclesiásticas pero que aún con diferencias doctrinales y de interpretación centran su fe en la Biblia como fuente de autoridad religiosa.

insista en que cada niño reciba la instrucción religiosa y moral, pues aquello que se comunica en la escuela seguramente se hallará después con creces en la vida general del país[401]*."*

De este modo se destacaban las ventajas que llevaba aparejadas la formación de ciudadanos capaces de gobernarse a sí a través de disciplinar sus conciencias en base a principios bíblicos y el consiguiente impacto en el orden social.

En una nota, escrita probablemente por Morris, que hacía referencia a un reglamento que suprimió la oración en todas las escuelas dependientes de la comuna de Milán, se sostenía:

"Es un triste resultado de la acción romanista que divorcia a los hombres liberales con su Dios, levantando el odio a todo lo religioso o por lo menos esa indiferencia abrumadora hacia lo elevado y divino (...) pero el progreso hará también que los pueblos vuelvan al Espíritu de Dios y al propio, en libertad y en paz, por medio de la propagación del Evangelio tan combatido y maldecido por la Roma papal."[402]

Para los protestantes, el desprestigio del cristianismo tenía responsables y parecía necesario demostrar una alternativa en la educación que combinara la formación de un ciudadano democrático con la formación religiosa que, desde esta perspectiva, adquiriría otros rasgos con los que simpatizaban diferentes sectores políticos, liberales católicos, laicistas e incluso socialistas.

En línea con lo que venimos desarrollando, el director de las escuelas del barrio de Almagro afirmaba: *"La restauración de las enseñanzas de Cristo son las únicas que pueden desarrollar y sostener la democracia".*[403] Por otra parte un columnista de *La Reforma,* dirigiéndose a los sectores más conservadores del catolicismo o a los laicistas acérrimos, que consideraban incompatibles las ideas democráticas con el cristianismo sostenía:

[401] *La Reforma*, I, 4. *La Biblia en las escuelas públicas* por William Scott (Rector del colegio nacional de Notario) Traducido de *The canadian Educational Monthly* .
[402] La Reforma, I, 3, Pág.136 (Notas)
[403] González Arrili. Op Cit p. 55.

> *"Esas contradicciones, que presentan reñida la democracia con las ideas cristianas en nuestra América no tienen base bíblica: se originan en la Herencia Colonial que, en su legislación y prácticas reflejaba el periodo oscuro de la Edad Media".*[404]

Para los protestantes la formación del ciudadano no podía disociarse de una ética basada en principios cristianos que se incorporaba a través de la lectura de la Biblia. La internalización de los preceptos bíblicos debía permear las prácticas sociales y contribuir a la formación del *habitus* del "nuevo hombre".

En las EEA, la dimensión religiosa atravesaba los ejes vertebradores del proyecto, tanto en la formación moral, intelectual, patriótica y para el trabajo. Asímismo se desarrollaban prácticas religiosas tales como oraciones, lectura e interpretación de textos bíblicos y reflexiones, prácticas muy comunes en el ámbito protestante. Nos preguntamos si en la línea de Benner, estas prácticas podrían entenderse como "la invitación a la auto actividad" o a prácticas de "transmisión dogmática".[405] Al parecer Morris mostraba cierta apertura y tolerancia hacia otras manifestaciones religiosas, según consta en testimonios de diversas personalidades. No pretendía ni obligaba a nadie a cambiar su creencia personal. Quienes sospechaban de la realización de actividades proselitistas en las escuelas presentaron denuncias en las que sostenían que se obligaba a las familias a renunciar a sus religiones personales y volverse protestantes, pero las inspecciones corroboraron que eso no ocurría. No obstante, suponemos que este "laicismo" sostenido por Morris estaba atravesado por el ideario protestante que se transmitía mediante prácticas sociales con un sentido religioso implícito. Quizás no estaba interesado en imponerse como estructura de dominación de forma dogmática, como ocurría en la mayoría de las instituciones católicas, pero no podía obviar una orientación o direccionamiento específico que sustentaba el proyecto y la formación de los sujetos. Sería interesante poder investigar la adscripción religiosa de los directores de las EEA. Las biografías coinciden en afirmar que, al menos entre los maestros, existía cierta diversidad religiosa. Esto no nos

[404] *La Reforma* IX, 6 (Junio/1909). Pág. 6166-6167.

[405] Benner establece diferencias entre las iglesias que se interesan por la educación por el hecho de imponer y practicar sus estructuras de dominación vinculando educación-religión de forma violenta, de otras que en consonancia con la educabilidad y con la invitación a la autoactividad renuncian a cualquier fundamentalismo religioso. Benner, Op. Cit.

sorprende teniendo en cuenta el apoyo de liberales católicos que colaboraron cumpliendo funciones como maestros *ad honorem* en los inicios del proyecto.

Creemos que los debates, en los que se planteaba la discusión en torno al papel de la religión en la formación de los ciudadanos, estaban fuertemente asociados a la cuestión de la formación moral que, para los protestantes, tenía en la Biblia una base indiscutible. En este sentido se posicionaron contra una educación religiosa dogmática al estilo de la que impartía la ICR, acercándose a posturas laicistas. Sin embargo, no renunciaron a una formación religiosa que, según su mirada, favorecía tanto el progreso individual y social como la reforma social que proclamaban.

1.2.8 ¿Arremetida contra la "escuela laica"? (1912)

En el año 1912, en la revista se mencionaba cierto conflicto en el seno del Consejo Nacional de Educación que debía enfrentar su presidente, el Dr. Ramos Mejía, ante aparentes movimientos de sectores católicos que los protestantes liberales interpretaban como un atentado a la laicidad. Si bien no contamos con documentación oficial específica sobre el hecho, Morris escribe un artículo publicado en su revista con un fuerte tono de denuncia, en apoyo a la gestión oficial y afirmando los principios liberales laicistas.

El artículo publicado en LA REFORMA, titulado *La escuela laica**,*** deja entrever una interpretación de los conflictos en el seno del Consejo Nacional de Educación, que para Morris poseían una connotación político-religiosa.

El momento en el que se enmarca, se inscribe en lo que Marengo denomina la *etapa de consolidación*[406] del proceso de estructuración del Sistema Educativo Nacional, bajo las directrices de la Ley 1420, que abarca los años 1908-1913. Signado por la expansión administrativa, el Consejo Nacional de Educación se abocaba a la institucionalización de mecanismos de control del personal a cargo. Particularmente, la inestabilidad expresada en el recambio de vocales

[406] Ver Roberto Marengo: *Estructuración y consolidación del poder normalizador*: *el Consejo Nacional de Educación*. En Adriana Puiggrós: *Historia de la Educación Argentina*. Tomo II , Galerna , 1991.

en este periodo se atribuía a diferencias en la utilización presupuestaria para la regulación del sistema.[407] Nos preguntamos si esto era realmente así o dicha inestabilidad era el reflejo de luchas de poder dentro del Consejo donde se dirimían otras cuestiones.

En LA REFORMA se publican diversos artículos en los que se hace alusión directa o indirectamente a las presiones del clero para restituir la enseñanza de la religión católica en las escuelas argentinas. Si bien esos sucesos no aparecen en la documentación oficial,[408] lo registrado en la revista nos permite incorporar otros indicios de los conflictos en juego, así como la lectura de otro actor social minoritario muy cercano a Ramos Mejía[409] que nos da señales de los conflictos políticos en el interior del CNE.

En el inicio del mencionado texto, Morris enuncia los fundamentos que servirían de argumento para su defensa de la escuela: la religiosidad, la Constitución Argentina, la historia y el patriotismo, todos ellos vinculados a la figura política y el pensamiento de D.F. Sarmiento. Podemos observar cómo las primeras enunciaciones despersonalizadoras que Morris realizaba en su discurso configuraban un enunciador que se comprometía paulatinamente con la argumentación y adquiría la representatividad de un grupo: "el pensador espiritualista", "el que ama a su patria", "el pueblo"; hasta llegar a "los argentinos que pertenecen a distintas nacionalidades" y "nosotros". Morris apelaba a la primera fuente de autoridad, la Constitución Nacional, base del

[407] Ver: *El Monitor de la Educación Común, 1912 (Biblioteca de Maestros).*
[408] Informe de CNE 1912. Biblioteca del Maestro.
[409] Cabe considerar que las escuelas de Morris, luego de una década de creciente expansión, contaban con un importante reconocimiento social y la legitimidad del Estado. El apoyo explícito del mismo Ramos Mejía, quien formaba parte de la Comisión Directiva de las escuelas junto con otras destacadas personalidades de la Banca y el Comercio, prueba además esta cercanía que beneficiaba al proyecto educativo de los protestantes liberales. En un contexto de políticas totalizadoras, las Escuelas e Institutos Filantrópicos Argentinos gozaban de cierta autonomía en la aplicación de los programas de estudio y en su organización, como la vigencia del horario discontinuo. Además los maestros de Morris participaban en Conferencias Pedagógicas que promovían por ejemplo, la expansión de los Jardines de Infantes; difundían ideas renovadoras de la educación provenientes del movimiento de la Escuela Nueva; publicaban artículos en la prensa nacional sobre debates sociales como el patriotismo, la laicidad de la escuela, y formaban parte de asociaciones como por ejemplo la Asociación *"El magisterio"* presidida por el Inspector José Rezzano y vicepresidida por Felisa Latallada, una de las directoras de las escuelas de Morris.

Estado de Derecho, que se presentaba en el discurso como el parámetro de legitimación material de la escena enunciativa:

> *"En la constitución basal y en la evolución gradual del organismo político social Argentino, el pensador encuentra muy claras evidencias demostrando que un espíritu de verdadera sabiduría ha presidido esa constitución y dirigido su evolución posterior y actual, y el pensador espiritualista se halla obligado por esa evidencia a admitir una suprema y bondadosa superintendencia Divina en el nacimiento, el crecimiento, y los destinos manifiestos del pueblo Argentino."*[410]

Mientras intentaba construir una imagen del locutor, vinculaba la materialidad de la Ley máxima con la dimensión sobrenatural, apelando a la religiosidad y al desarrollo de las ciencias[411] como fuentes de autoridad. Nos encontramos con indicios de su adscripción positivista al pensamiento de Herbert Spencer en el que la historia se comprendía desde el evolucionismo gradual cuyo motor y dinamismo tenían su origen en la deidad. Desde esta perspectiva, quienes "aman a su patria" (vs. quienes no la aman, operación de selección) al penetrar en su historia podían advertir y percibir una visión de conjunto de un proyecto donde era posible identificar lo verdaderamente trascendente. Era la Escuela Laica una de esas huellas que se oponían a lo incidental, local o temporario, para constituirse en "lo magistral, potente, duradero". Uno de los autores de la "herencia nacional" era Sarmiento, cuyas obras constituían las más preciadas conquistas de esta dinámica movida por "voluntad divina".

> *"…fruto de una superior visión entregada al pueblo (se refiere a la escuela laica) como uno de esos tesoros vitales, cuya conservación y eficacia consisten en su uso por aquellos para quienes fueron creados, y que son a la vez inmediatamente enriquecidos, y constituidos los guardianes y fidei-comisarios de ese tesoro para las generaciones no nacidas aún, del porvenir cercano y remoto. Esa institución es una preciosísima conquista, un legado de supremo valor nacional, que no tiene que ser manoseada por nadie, y que no nos será arrebatada jamás."*[412]

[410] LA REFORMA, Junio 1912, Año XII, P. 413
[411] Esta inferencia tiene como referente la publicación de numerosos comentarios y / o citas de pensadores del campo de la filosofía, la sociología, etc.
[412] *La Reforma*. Junio 1912. Año XII. P. 414

Más adelante en su discurso, Morris se constituía en portavoz tanto de los argentinos como de los inmigrantes, quienes se beneficiaban y defendían la escuela laica en tanto creaba condiciones para su inserción y significaba la apertura de posibilidades laborales en beneficio del país. Sin embargo, al calificarlos establecía una operación solapada de selección de quienes no se adecuaban a esta categorización.[413]

> *"Muchos de los que así se están preocupando de esta grande cuestión son argentinos; otros pertenecen a distintas nacionalidades, pero han formado aquí su hogar, sus hijos son argentinos, tienen aquí sus intereses, aman entrañablemente a su patria de adopción y desean sinceramente su mayor bienestar y progreso. Son todos ellos un elemento conservador, progresista, sólido, equilibrado, sincero y muy numeroso. Representan una gran parte de la fibra y las energías mejores del país."(El subrayado es nuestro).*[414]

Los calificativos configuraban más que un sujeto real, conformaban un sujeto ideal, el ciudadano a construir que promovía, en sintonía con el ideario sarmientino, el orden social, el equilibrio, el progreso y los valores liberales. La escuela laica aparecía como espacio clave de forjamiento y concreción de la unidad de la nación para ser situada, al final del discurso, en el lugar de lo sagrado que no podía ser profanado.

> *"La escuela laica es altamente beneficiosa para todos, sin excepción; conviene, en el verdadero sentir del convenir, a tradicionales y progresistas, sea cual fuere su credo religioso, político o social, o su origen étnico, y es esencial su permanencia, su robustecimiento y su perfeccionamiento para la mejor vida futura de la Patria. (…) La exhortación incisiva y elocuente del Apocalipsis de San Juan, es perfectamente aplicable al pueblo argentino* ***"Retén firmemente lo que tienes, para que nadie tome tu corona".*** *No; la escuela laica es uno de los santuarios del pueblo argentino, sobre ese santuario nadie tiene que poner las manos. En la evolución de los tiempos se podrá aumentar su efectividad educacional –en lo intelectual, moral, patriótico y espiritual- pero debilitarla, modificarla, menguar su propia vida y esplendor,* ***nunca jamás****."*[415] *(Resaltado del autor)*

[413] En otros discursos aparecen sus apreciaciones negativas respecto a todo aquel que atente contra las instituciones republicanas, de los que se infiere la referencia al anarquismo.
[414] Op. Cit. P. 415
[415] Ibíd. P. 416

El texto del Apocalipsis, desde el punto de vista teológico, hacía referencia a la salvación Individual. A partir de esta lectura religiosa, la metáfora se proyectaba al plano social en calidad de salvación social, salvación del pueblo a través de la educación. El poder que le atribuía a esta operación implicaba un cambio de estado. A juzgar por el contexto discursivo se trataba del paso de una escuela "no laica" a otra que, aunque se reconocía deficiente, podía mejorar e impactar en los planos "intelectual, moral, patriótico y espiritual". De esta enumeración, que abarcaba diferentes dimensiones humanas, inferimos la formación integral propia de la concepción spenceriana. Al final del discurso Morris sostenía:

> *"…debe levantarse toda voz que pueda señalar algún peligro, aplaudir algún bien, proclamar alguna verdad, y todos debemos contribuir lo más y mejor en todo sentido para fortalecer, enriquecer y ennoblecer la vida Patria: y como casi todo nuestro problema es educacional, todos debemos trabajar esforzadamente a favor de la niñez y la juventud, y para el afianzamiento y el engrandecimiento de la escuela laica argentina."*[416]

Defender la escuela laica era cuestión de ejercicio de la soberanía entendida como conquista del pueblo a través del derecho, causa patriótica, sobre lo que Morris construía un discurso particular.[417]Los actores sociales que en esta oportunidad ponían en peligro la empresa no eran explícitamente nombrados. Se aludía a fuerzas que:

> *"Con la apariencia de un celo a favor de la causa nacional de la educación, en el fondo había propósito deliberado y resuelto de hacer penetrar en la espléndida institución de la escuela laica, por medio de su cuerpo dirigente, el Consejo Nacional de Educación, una influencia trastornadora, perniciosa, que con el tiempo cambiaría su fisonomía; le quitaría su carácter de alta, general y bien reconocida utilidad y acabaría por minar y destruir esa magnífica conquista educacional moderna."*

Consideramos que el énfasis de Morris en la educación "útil" para el pueblo se relacionaba con la concepción de Sarmiento de educación pública a cargo del Estado, que era condición para su extensión al mayor número de miembros de

[416] Ibíd. P.416

[417] Rebolledo Eunice: Ponencia *El protestantismo liberal en el centenario: la formación del patriotismo en el ideario de William Case Morris*. Congreso del Bicentenario. Córdoba. Argentina. (2010)

la sociedad. Abarcadora del pueblo sin distinción de etnia, credo o nacionalidad, se concebía como instrumento clave en la construcción de la ciudadanía a cargo del Estado, que quitó su control de la órbita privada. Morris era fundamentalmente estatista y la educación era un derecho soberano del pueblo que sólo el Estado podía garantizar.

Conclusiones

En este capítulo hemos intentado mostrar líneas dispersas que giran en torno a la ciudadanía y su articulación con la cuestión religiosa. Hemos podido observar cómo la religión no quedó excluida de la vida política en el proceso de secularización. Más bien asistimos a un complejo proceso de recomposición de lo religioso en torno a la laicidad y su articulación con la ciudadanía, que se concretó mediante el juego político de diferentes actores sociales y en el que se produjeron alianzas políticas, rupturas y desplazamientos ideológicos.

Como hemos visto, el problema del papel de la religión en torno a definir la nación surge intermitentemente, a partir del proceso revolucionario, en los debates en torno a la inmigración, la educación y la relación Iglesia-Estado que serán retomados en los discursos. Para el protestantismo liberal la relación entre la separación Iglesia-Estado y la educación laica constituiría una articulación discursiva insoslayable que sustentaba el proceso de reforma social. La laicidad se presentaba como bandera de lucha frente a la insistencia del catolicismo integrista por recuperar el terreno perdido, sobre todo en materia educativa.

Para el protestantismo, la laicidad no planteaba un distanciamiento de lo religioso como dispositivo ideológico, práctico y simbólico por el cual se mantiene, desarrolla y controla la conciencia, pero sí de la institucionalidad del fenómeno religioso. Comprendida en estos términos, implicaba la consideración de un parámetro de definiciones de la ética ciudadana que se referenciaba fundamentalmente en el proceso norteamericano y sobre cuyas particularidades profundizaremos en el Capítulo 5 de esta Segunda Parte. En

esta línea se reivindicaba a Sarmiento como figura clave del laicismo en tanto recuperaba ese modelo. Las selecciones que se hacían de sus obras y su exaltación como referente educativo nacional y latinoamericano, se vincularon con la búsqueda de legitimación de aquello que se intentaba trasladar. La obra de Mann y la sociedad norteamericana eran miradas como el horizonte soñado que Sarmiento admiraba y que veía erigido sobre la ética protestante. La educación pública constituía la base de esa sociedad utópica, y la separación de la iglesia y el estado era la garantía del ejercicio de las libertades individuales y los derechos sociales.

En este sentido, consideramos que la recuperación que realizaron los protestantes del discurso sarmientino cumplía una doble función. No solo reivindicaba el rol y el plan político de Sarmiento sino que, en esa operación discursiva, se legitimaban como portavoz de un proyecto nacional laicista. Dicho proyecto todavía tenía deudas pendientes en Argentina ya que los sectores liberales no pudieron avanzar en la profundización del proceso de laicización luego de la embestida laicista de finales del siglo XIX, tal como señala Di Stéfano. Las alianzas políticas con el catolicismo[418]actuaron solapadamente obstaculizando el avance de ese proceso, aún en un contexto de reforma electoral democratizadora.

Sin embargo, los protestantes liberales cercanos al poder continuaron promoviendo la separación de la Iglesia y el Estado y denunciando los intentos clericales de avanzar sobre la escuela laica. Aunque dentro del propio protestantismo no existían posturas únicas sino que subyacían diferentes modelos, en su posicionamiento frente al proceso de laicización la religiosidad atravesaba la significación del corpus ideológico del liberalismo laicista. Lo religioso y lo político se entramaron para construir un discurso que se constituyó en coyunturas históricas específicas, respondió a necesidades e intereses de grupo y, al mismo tiempo, buscó influir y convencer a la clase

[418] Sobre esta coyuntura ver: Martín Castro: *Católicos e intelectuales en el cambio de siglo: la cuestión nacional, La Unión Nacional y el reformismo saenzpeñista, 1909-1912*. http://www.historiapolitica.com/datos/biblioteca/Castro%201.pdf

política. En este sentido, como señala Di Stefano, la cuestión religiosa no quedó excluida.

Nuestra investigación complejiza el espectro de actores que participaron en estas luchas por la hegemonía, incorpora otros referentes escasamente visibilizados, cercanos a las elites de poder que, frente a las claudicaciones del liberalismo en la causa laicista, levantaron sus banderas desplazando el sentido religioso institucional que sostenía la ICR e incorporando un sentido religioso vinculado a la espiritualidad con un significado “relativamente” amplio, el cual se proyectaría en la formación moral desde la ascética protestante. ¿Quiénes se aliaron en esta causa? ¿Cómo se interpretaron esos discursos en los sectores de la clase política liberal laicista?

Se abren una serie de interrogantes orientados a reflexionar sobre cómo se significaba, desde el protestantismo liberal, la función principal que Sarmiento le atribuía a la educación pública que prepararía al pueblo para la participación política, como así también sobre el contenido de la ética pública en un contexto católico y su relación con la religiosidad. Sobre estas cuestiones intentaremos reflexionar en los próximos capítulos.

Capítulo 2

EL PROTESTANTISMO LIBERAL Y LA EDUCACION POPULAR

> "Educar no es embutir. La educación verdadera se manifiesta en lo que produce; y necesitamos más que todo que nuestros niños de hoy sean fuertes, constantes y heroicos en hacer el bien. Necesitamos que nuestras escuelas sean las fortalezas de la patria, que nuestros hogares sean los baluartes del pueblo, pues no en los cuarteles ni en los arsenales sino en los hogares y en las escuelas reside la verdadera potencia de la patria. El pueblo físico, moral e intelectualmente educado, siempre será fuerte, rico y feliz".
> (William Morris)

2.1 Los sentidos que adopta la educación en el contexto histórico

En este capítulo intentaremos desarrollar los sentidos que adquiría la educación popular para el protestantismo liberal, para lo cual profundizaremos en algunos ejes enunciados de forma recurrente en la revista, como nudos centrales de los debates en los que este sector participaba. La formación del ciudadano constituía el nudo central que se intentaba abordar a partir de la educación moral que, con la impronta de la ascética protestante, se presentaba como constitutiva para la formación del *carácter* del ciudadano que necesitaba *la patria*. En esta articulación de significantes, se definían también espacios sociales: la escuela, el hogar y las asociaciones en las que se formaría el *ethos* social y político que los tiempos demandaban.

Los discursos que se reproducían en LA REFORMA, escritos en y para otros contextos, adquirían particulares significaciones en el entorno argentino. Nos interesa poder aprehender su especificidad y particulares relaciones con discursos político-educativos endógenos en función de los problemas que se diagnosticaban. Las problemáticas aludían a la compleja relación, que no lograba encauzarse, entre el Estado y las necesidades de educación popular,

tal como era concebida por el protestantismo. Un Estado cooptado por una clase que, en alguna medida, obstaculizaba el juego a otros actores sociales que estaban emergiendo, pero de la que, al mismo tiempo, el protestantismo liberal se valía para sostener, afianzar y legitimar el proyecto educativo.

Veremos cómo, en el discurso del protestantismo liberal, se reforzaba el papel de la educación para el cambio y la transformación social en el marco de un proyecto de reforma social y cultural global más amplio, que abarcaba todos los sectores sociales. Desde una mirada crítica se ponían en discusión las contradicciones de una clase política, un Estado y una manera de ejercer la ciudadanía que debían replantearse a los fines de la construcción de una república moderna. Desde ese enfoque cobraba relevancia la cuestión moral en los discursos que circulaban en LA REFORMA, que no sólo se limitaban a debatir la cuestión moral del "pueblo" sino que también se proyectaban hacia otros ámbitos del Estado y sus instituciones, abarcando la problemática moral de la clase política. En este sentido, creemos que esto respondía a la intencionalidad por parte de los protestantes liberales de un reformismo social, para lo cual oportunamente establecieron alianzas con sectores liberales como lo venimos demostrando en el desarrollo de este trabajo.[419]

La educación moral constituyó un tema recurrente y sustancial para el liberalismo, en sintonía con el anhelado orden social necesario para la consolidación del modelo de nación. El problema se orientaba principalmente a generar dispositivos que posibilitaran la "regeneración" del pueblo sumido en valores contrarios a la civilización y el progreso. Mediante la educación se podría formar a un ciudadano funcional a la consolidación de ese orden dotándolo de una "nueva moral". La escuela fue considerada particularmente como el dispositivo por excelencia, capaz de formar a un ciudadano en esa nueva moral como lo anhelaba Sarmiento para la construcción de la *civilidad*:

> *"el conjunto de hábitos de cortesía y amabilidad en el trato que dan cuenta de la transformación de los lazos sociales en una sociedad fundada en el*

[419] Hacemos referencia al debate parlamentario de 1901 y a los cambios en la Comisión Directiva de las Escuelas Evangélicas Argentinas que incluyen a Ramos Mejía, por ese entonces Ministro de Educación, en 1910, cuando las escuelas pasan a denominarse Escuelas e Institutos Filantrópicos Argentinos.

contrato." [420]

Los debates al respecto no era exclusivos de Argentina. Constituían una preocupación de los países que se vislumbraban como modelos a seguir, como Inglaterra, Francia y los Estados Unidos. Entendemos que en este marco los liberales protestantes esbozaron un cuerpo de ideas basadas en principios liberales, valores protestantes, y la mirada puesta particularmente en la democracia norteamericana que, en el campo de las luchas simbólicas, pugnó por plantearse como praxis política alternativa frente a los resabios de un modelo colonial de raíces hispánicas que pugnaba por permanecer en el imaginario social, según las lecturas que hacía el liberalismo, sobre la que particularmente el protestantismo liberal responsabilizaba a la Iglesia Católico Romana.

2.2 La educación popular

En los siglos XVII y XVIII se configura en Europa occidental un tipo de estado en el cual el gobierno se concibió como una gestión experta de un territorio y de sus recursos para optimizar su desarrollo En este contexto de conformación del Estado moderno, la población emergió como un recurso del Estado para su legitimación. Tal como desarrollamos en el Capítulo 1 de la Primera parte, en el discurso fundante del protestantismo aparece esbozada la relación entre la educación y el Estado[421] que constituía el mejor garante para que el pueblo accediera al saber. Sin embargo, esta relación no responde a una teoría política elaborada *prima facie* y debe necesariamente contextualizarse en las

[420] Villavicencio Susana (2008): Sarmiento y la Nación Cívica, Eudeba P.127.

[421] El absolutismo ilustrado y tutelar de estilo prusiano toma sus orígenes en el patriarcalismo protestante en tanto el luteranismo adjudicó las funciones eclesiásticas directamente al estado. Lutero adoptaba una postura conservadora de obediencia incondicional. Diferente es el caso del calvinismo en el que se distinguieron con más rigor el cuidado estatal del cuidado espiritual. Si bien el derecho natural en cuanto al estado también es conservador, esta diferenciación prepararía el terreno a la idea de estado del antiguo liberalismo cuando el derecho natural calvinista asumió la idea del estado contractual. No obstante sólo pudo desarrollarse hacia al democratismo, aunque con vacilaciones y contradicciones, en los estados de Nueva Inglaterra donde desaparecían los antiguos elementos corporativos de Europa y las instituciones políticas se organizaban a partir de las eclesiásticas. En este proceso el puritanismo tendría un papel fundamental. Véase Troeltsch, E: *Efectos sociales del protestantismo*. En Furstenberg Friedrich (1976): Sociología de la Religión, Agora, Suígueme, Salamanca.

circunstancias políticas en las que se desarrollaba el movimiento reformista.[422] Esto no quiere decir que posteriormente, dentro del protestantismo, se elaboraran cuerpos teóricos que incorporaran la dimensión religiosa[423] (Sabine, G, 2006).

Ian Hunter sostiene que esta delegación de la responsabilidad de la educación a una entidad externa a la iglesia, contribuiría a reforzar la idea de "gobierno" debido a que la escuela era concebida como un instrumento formador del sentido de "colectividad" a la que debía asegurársele el buen orden, la salud y la felicidad. En este sentido, la educación surgiría como "un medio utilizado por los estados absolutos para perseguir la formación de poblaciones enteras"[424] y para formar al "sujeto", un sujeto "sujetado" a formas de ejercicio del poder centralizadas.[425] La *raison d'état*, procuraría la seguridad y la prosperidad del Estado como fines en sí mimos, instrumentos que lograban la paz social de pueblos en guerra. De aquí derivaría la "secularización" de los objetivos políticos del estado administrativo.

Los primeros sistemas escolares populares fueron establecidos por las iglesias como instrumentos para la intensificación y expansión de la disciplina espiritual y de la guía pastoral cristianas. Era necesario intensificar la conducción moral y formar la persona "autorreflexiva" y "autorresponsable". En este sentido el surgimiento de una educación popular en Estados Unidos como Prusia y Austria no coincidió ni con el capitalismo ni con la industrialización y si bien pudo haberlo hecho con el surgimiento del estado administrativo, estos sistemas surgieron en sus inicios autónomamente. El esfuerzo primario fue el

[422] Los reformistas, especialmente Lutero y Calvino se aliaron con los príncipes en contra de movimientos más radicales de reforma religiosa (anabaptistas) y del campesinado, los que alteraban el orden estable y fueron cruelmente reprimidos. Estas alianzas de mutuos beneficios tanto para el reformismo como para las monarquías absolutas. Sin embargo el protestantismo produjo a la larga otro resultado en dirección opuesta: el fortalecimiento de minorías religiosas que plantearon "el derecho de la resistencia a la autoridad". Véase: Sabine, George : *Historia de la Teoría Política*, Fondo de Cultura Económica, México, 2006 (Séptima reimpresión)

[423] Uno de los referentes que incursiona en el campo filosófico, político y pedagógico, y que se identifica con la línea de pensamiento del Protestantismo liberal, es John Dewey sobre quien nos extenderemos en el último capítulo de este apartado.

[424] Hunter P. 61.

[425] Véase James Van Horn Melton (1988), *Absolutism and the Eighteeth-Century Origins of Compulsory Schooling in Prusia and Austria*, Cambridge University Press, Cambridge. Citado en Hunter I: Repensar la escuela.

de cristianizar, transferir la disciplina espiritual a la vida cotidiana mediante técnicas y prácticas éticas a través de las cuales los individuos adquirían la capacidad de autorreflexión que les permitía actuar sobre la base de valores morales.

> *"Fue la intensificación histórica de la pedagogía pastoral cristiana la que equipó a los individuos laicos con las practicas especiales a través de las cuales pudieron problematizarse a sí mismos, relacionarse consigo mismos como seres necesitados de trabajo ético y pudieron en consecuencia iniciar ese "trabajo del sí mismo sobre el sí mismo" que* reconocemos como la persona reflexiva". [426]

Esta línea genealógica de construcción de un dispositivo que hegemonizaría las formas de conducción de la educación de la modernidad, contribuye a la explicación de los procesos que posibilitaron la concreción de los ideales de la ilustración, tales como la constitución de las repúblicas, la administración de las poblaciones, la alfabetización y la difusión de nociones de legalidad, entre otros. En América Latina este pensamiento caló hondo en las generaciones pre y posrevolucionarias de la Ilustración, tal como se expresa en el ideario de Rivadavia, Moreno, Belgrano y luego en la generación del `37, en particular en el proyecto educacional de Sarmiento (Terán Oscar, 1986).

En este complejo y multidimensional proceso se fue construyendo la noción de educación popular lo que implica remitirnos a la función del Estado en el proceso de conformación de la República moderna, la cual requiere de ciudadanos capaces de desenvolverse en una sociedad reglada por leyes. En el caso argentino, ese ideario se plasmaría en la Constitución Nacional de 1853. En línea con el liberalismo laicista, fue prioritaria la promoción de la educación popular a la que se identificaba con el sistema de instrucción pública, tal como hemos esbozado en el Cap. 2 de la Primera parte de este trabajo.

> *"Por medio de la escuela pública el Estado puede operar esta transformación. Ningún otro medio adecuado tiene suficiente autoridad, ni*

[426] Hunter Idem.

promete alcanzar el éxito necesario".[427]

En este sentido, *la educación obligatoria y universal* creaba las condiciones para generar un consenso en torno a una causa común: la república liberal. *"Puede hacer que los mejores ideales sean los ideales de todos",* de este modo se sentaban las bases del progreso y la transformación social*.* La vinculación entre el Estado y la familia se relacionaba con el optimismo republicano, el poder que los liberales reconocían en el ámbito público para afectar la vida social. En este sentido, Morris siempre defendió el poder del Estado. A comienzos del siglo XX, expresaba públicamente sus críticas a la élite gobernante por la falta de esmero en crear escuelas: "*la educación obligatoria existe en la letra de la ley pero no en la práctica".*[428] Sin embargo, valiéndose de resortes políticos y económicos de los sectores de poder, concebía su proyecto *en colaboración* con el Estado, lo que imprimía a su propuesta rasgos únicos respecto de otras iniciativas protestantes en la región.
El Estado aprovechó la iniciativa de Morris apoyándola de diversas maneras. A su vez, Morris se valió del Estado para construir una propuesta que intentó dotar de fuerza modélica. Mediante una suerte de transacción de bienes económicos y simbólicos, se tejió una trama que posibilitó la cobertura educativa de miles de niños de las clases más desfavorecidas.

En ese sentido, miembros de la clase política e intelectuales se referían a las escuelas de Morris como *"únicas en su tipo".* Cabe aclarar que no todo el protestantismo liberal se alineó simultáneamente en esta dirección. Tal fue la postura del intelectual Ernesto Nelson[429] quien difería en relación al papel del Estado como articulador de la esfera pública (Dussel, I, 1997). Además, otras iniciativas se erigían como alterativas en el ámbito privado, como por ejemplo, el Colegio Ward, vinculado a la formación comercial, que fue fundado en Argentina gracias al patrocinio del filántropo George Ward.[430] Creemos que

[427] *La Reforma*, Año I, N°12 (Diciembre) Pág.507 El hogar y la escuela. Traducido de *The Canadian Teacher* para *La Reforma*.
[428] *La Reforma*, Año IV, N° 5 (Mayo) 1904P. P.978.
[429] Intelectual americanista, promotor de reformas de la educación media. Sus intervenciones en La Reforma referían sobre todo a la publicación de artículos sobre los derechos de los niños, la promoción del ideario de John Dewey, y de las asociaciones de jóvenes (Dussel Inés, 1997).
[430] Con el auspicio de la Junta de Misiones Extranjeras de la Iglesia Metodista Episcopal y el apoyo de la

resta investigar sobre la relación entre otras experiencias de colectividades protestantes desarrolladas en diferentes puntos del país y el Estado, a medida que este fue expandiendo su oferta educativa.

Morris por su parte, además de bregar por el amparo y la legitimidad del Estado para garantizar la educación, logró mantener, una propuesta dotada de una identidad particular pero adherida a los principios liberales de la educación popular, en el sentido de la cobertura a sectores sociales desfavorecidos, sin distinciones étnicas ni religiosas, respondiendo al principio de la gratuidad.

Por otra parte, una de las preocupaciones que Morris expresaba en sus escritos hacía referencia al principio de obligatoriedad escolar que no se concretaba debido a que no existían condiciones para que el Estado la sostuviera. En esta línea, Sandra Carli la concibe como estrategia de *"sujetación del niño a la civilización moderna"*[431] *y* considera que las dificultades para cumplir con la obligatoriedad sancionada legalmente no parecían radicar tanto en las familias como en el alcance social de la escuela y la confrontación entre interpretaciones tan disímiles como la liberal-oligárquica y la popular a favor de la escolaridad pública. Mientras que para la primera el origen social del niño limitaba su acceso al sistema, para la segunda la educación de los niños pobres debía ser el pilar de la educación pública. A juzgar por los discursos, Morris se inscribía en esta segunda interpretación.

> *"Habría que reclamar positivamente la escuela popular gratuita para el niño pobre en primer lugar, siempre y con toda preferencia y habría que decir a las clases de la alta sociedad y de la sociedad media que sus niños tan privilegiados no pueden ocupar la posición en la escuela común, que por derecho moral y por el espíritu e intención de la ley pertenece al niño que más la necesita".*[432]

Iglesia Metodista local, a la que luego se agregaría la Iglesia de los Discípulos de Cristo, se oficializó, en 1913 la fundación de esta escuela cristiana. Recibió el nombre de "Colegio Ward de Comercio y Finanzas" y enfatizó la enseñanza del idioma inglés, adoptándose para su enseñanza los métodos educativos americanos. Recuperado en http://www.ward.edu.ar/Institucional/Info/historia.php

[431] Sandra Carli sostiene que la obligatoriedad escolar constituyó un principio articulador del sistema educativo al que refiere en términos destacados (Carli, Sandra, 2005).

[432] *La Reforma*, Año IV, N° 6, (Junio) P. 1828 Morris. Carta dirigida a la Srta. Doctora Petrona Eyle publicada en La Nación, mayo 30 de 1904.

De esta afirmación es posible inferir el reconocimiento de la educación como un derecho social y la necesidad de la inclusión de sectores sociales desde una perspectiva democratizadora, privilegiando a los grupos más desfavorecidos que hasta ese momento quedaban mayoritariamente excluidos del sistema. Consideramos que es posible inferir , a partir del *modus operandi* respecto a la niñez desamparada, que la escuela era concebida como espacio que "rescataba" al niño dotándolo no sólo de conocimientos sino de aquello que lo hacía "socialmente digno" al proveerle asistencia médica, alimentación y abrigo.

En esta línea, desde los comienzos de la edición de La Reforma se publican artículos de educadores liberales y protestantes que impulsan procesos reformistas en otras latitudes. Identificamos conexiones con centros de estudios universitarios norteamericanos y canadienses, así como con experiencias educativas protestantes liberales en esos países y en España que sirvieron como referentes ideológicos y nutrieron el debate educativo de la época y el proyecto educativo de Morris. En esas diferentes iniciativas es posible ver las articulaciones con los Estados y esas experiencias que se promovían para encauzar propuestas educativas en sintonía con la consolidación de las repúblicas liberales, en pleno proceso de expansión del capitalismo.

Sin embargo, durante la vigencia de la revista también hemos podido rastrear experiencias educativas liberales que no siempre se forjaron bajo la tutela estatal sino en controversia con el Estado, en tanto y en cuanto no acompañaban y/o impulsaban intentos de reforma educativa. Las mismas tenían como hilo conductor la conformación de una ciudadanía acorde con los procesos de desarrollo y participación que demandaban repúblicas democráticas. En este sentido encontramos producciones discursivas que estaban en sintonía con las propuestas del movimiento de crítica a la escuela tradicional, en las que se reivindicaba el respeto por la individualidad del niño y sus derechos, nuevos métodos de enseñanza y una educación para la formación de la ciudadanía democrática. Estas premisas se sustentaban en la diferenciación entre educación e instrucción o erudición en las definiciones

sobre el sentido que debía adquirir la educación, así como la amalgama con el componente religioso.

2.3 El papel transformador de la educación a través de la educación moral

Los representantes más destacados del liberalismo argentino, D.F. Sarmiento y J. B. Alberdi, coincidían en su valoración de la formación moral como pilar fundamental de las "sociedades modernas" (Botana N, 1984). Mientras Alberdi destacaba su papel regenerador para la formación del trabajador en la "república posible", Sarmiento la consideraba clave para la constitución del ciudadano democrático en tanto posibilitaba la formación de un nuevo hombre habilitado para trastocar los valores del orden establecido heredado por la colonia y para desempeñarse racionalmente en diferentes ámbitos sociales.

Los referentes en los modelos sociales y políticos de ambos idearios eran los países afectados por la Reforma Protestante, donde las asociaciones de iglesias protestantes contribuyeron, mediante sus prácticas ético-religiosas, a la creación de un *habitus* social en cuya constitución participaron las instituciones escolares (Bourdieu P.:2008). La premisa "en cada templo una escuela" había constituido una de las estrategias de expansión y conformación del sistema educativo en estados norteamericanos mayoritariamente protestantes. Las formas de organización, el carácter representativo y la dinámica de las asociaciones religiosas favorecieron la participación y la formación de disposiciones acordes con el tipo de sujeto que demandaban las sociedades modernas, tal como lo reflejan estudios realizados para el caso mexicano (Pierre J P 1990).

Estos procesos, promovidos y consolidados por políticas de Estado, proporcionaron el modelo que Sarmiento intentó trasladar a Argentina.

> *La dignidad del Estado, la gloria de una nación no pueden ya cifrarse, pues, sino en la dignidad de condición de sus súbditos; y esta dignidad no puede obtenerse, sino elevando el carácter moral, desarrollando la*

inteligencia, y predisponiéndola a la acción ordenada y legítima de todas las facultades del hombre (Sarmiento D F 1849. P. 15).

Las premisas civilizatorias para conformar un nuevo sujeto, contenían la necesidad de formar un *habitus* social contrapuesto al de la "barbarie", desde donde se legitimaba la intervención del "maestro" sobre la infancia o sobre otros adultos "carentes" de lo necesario para insertarse en un nuevo orden social. La legitimación de su autoridad se realizaba a partir de la posesión de un saber y una praxis social que se debían comunicar: la cultura letrada, democrática y civilizada; una cultura entendida como "reservorio de la civilización intelectual. La educación debía dar lugar a *"una nueva socialidad creando en el niño (o adulto) una nueva naturaleza*" (Carli, Sandra 2005). En esta matriz conceptual se enmarcaban la mayoría de los discursos sobre la formación moral, tema que, como es sabido, trascendía a LA REFORMA y se reflejaba en distintas producciones escritas [433] de la época que giraban en torno al contenido de la formación moral, las formas de transmisión, su impacto sobre las nuevas generaciones, su relevancia en la conformación y/o consolidación de los estados, su papel para la construcción del orden social y su importancia como una de las respuestas a la denominada "cuestión social".

Tal como ocurriría en la mayoría de los estados modernos, el Estado Argentino erigiría un Sistema Educativo para crear condiciones de gubernamentalidad. Al dotarlo de poder sobre un nuevo sujeto social "aprendiente", se convertiría en escenario de disputas ideológicas sobre el contenido de la enseñanza moral. En estos debates participaron los protestantes liberales, y aunque grupo social minoritario cercano a las elites de poder, a través de sus intelectuales, maestros, funcionarios, escritores de textos escolares, intentaron influir en la clase política con prácticas discursivas atravesadas por la ascética protestante y el ideario liberal en búsqueda de vehiculizar la reforma que promovían. En estos debates participaron los protestantes liberales a pesar de que constituían un grupo social minoritario cercano a las elites de poder. A través de sus intelectuales, maestros, funcionarios y escritores de textos escolares intentaron influir en la clase política con prácticas discursivas atravesadas por la ascética

[433] *La Reforma* reproduce artículos de revistas educativas argentinas y extrajeras que analizan la educación moral, lo que da cuenta de la relevancia del problema.

protestante y el ideario liberal buscando vehiculizar la reforma que promovían.

En sintonía con el ideario sarmientino, el liberalismo protestante adjudicaba a la formación moral un papel clave para cimentar las bases del "nuevo orden social" que era necesario construir desde su simiente.

> *"Esta reforma (se refiere a la educación moral) tiene que venir desde abajo. No debemos acariciar la esperanza de poder reformar de arriba para abajo; de abajo hacia arriba tiene que ser el orden. Cuando el pueblo sepa pedir un algo cualquiera, o bueno o malo, ese algo se producirá (MW Vanderberg (1901).The School Journal).*[434]

Formar al ciudadano implicaba dotarlo de "ciertos saberes" que coadyuvaran al ejercicio de la democracia: saber cómo pedir, cómo conducirse, saber acerca de sus propios derechos y obligaciones como ciudadanos. Se trataba de las "habilitaciones" necesarias que impulsarían el cambio social esperado.

> *Todos los esfuerzos convergen realmente aquí a preparar hombres y mujeres instruidos, conscientes de su propia responsabilidad y dignidad moral, y a la vez sencilla e inteligentemente espirituales (Toedter A.L.1908).*[435]

La educación y la formación moral capacitaban al individuo para ejercer su poder de ciudadano bajo un parámetro predeterminado y atravesado, en este caso, por variables religiosas, políticas, sociales y culturales.

Para el protestantismo liberal, el problema de la educación moral se planteaba como el "gran problema" para la creación de las condiciones de gobierno de las repúblicas. La educación de un pueblo era condición ineludible para otorgarle sustento a un proyecto de nación. Esta será una idea recurrente en la revista, sobre todo en los discursos de Morris, quien atribuye a la educación un papel transformador. En esta línea se publican pensamientos de referentes como John Ruskin[436].

[434] *La Reforma* Año I, Nº4,(Abril) P.122.

[435] *La Reforma* Año VIII, Nº12(Diciembre) P.5481

[436] John Ruskin: (1819-1900) Escritor, crítico de arte y sociólogo británico, uno de los grandes maestros de la prosa inglesa. Influyó notablemente en Mahatma Gandhi. Abogó por un socialismo cristiano.

> *"La palabra educación, no significa la comunicación de algunos conocimientos a ciertas personas que antes no los poseían, significa la formación del carácter y el hacer que ciertas personas vivan como antes no vivían".*[437]

En este sentido, el optimismo pedagógico que se sustentaba sobre los efectos de la educación que podían ser comprobados, implicaba un cambio de perspectiva en la proyección de la vida misma, es decir en aquello que las personas hacían para vivir. El ideario de este pensador cristiano se asienta en la crítica al capitalismo al observar las consecuencias de la deshumanización a la que conducían las condiciones laborales de los trabajadores y la competencia que se colocaba por encima de valores cristianos como la cooperación.[438]

Esta mirada sobre el poder transformador de la educación basada en los valores cristianos se encuentra presente también en el pensamiento de Antonio Sagarna, quien es de vital importancia por su participación en el proyecto de Morris y su permanente acompañamiento durante los años en que estuvo vigente. Es autor de algunos de los artículos más difundidos en las tres décadas que analizamos. El artículo de su autoría titulado "El concepto de escuela" comienza con una sentencia de Guizot[439] *"Por cada escuela que se abre, se cierra una prisión"*

Al referirse al concepto *mens sana in corpore sano,* sostiene que para que sea un concepto integral *"falta el complemento esencial para la verdadera existencia de la "verdadera unidad humana": el carácter moral".*

> *"El niño, pequeño boceto de la futura estatua humana, desde su aparición inicial sufre la acción de múltiples y complejos elementos y se adapta a la influencia del ambiente que lo rodea, físico, intelectual y moral, pero en el prorrateo de influencias que esos diversos elementos o factores de la formación y orientación de la personalidad humana, es para mí indiscutible, casi axiomática, la preeminencia del "medio" y muy especialmente de los factores sociológicos y por lógica consecuencia*

[437] La Reforma Año I, N°VII, (Julio) P. 303.
[438] Ver Peter Anthony: John Ruskin`s Labour:A Study of Ruskin´s Social Theory; Cambridge University; 1983, Great Britain.
[439] Cabe aclarar que Guizot es recuperado en diversas oportunidades por la revista.

conceptúo que los factores antropológicos -entre otros los hereditarios- son, salvo casos de excepción y anormalidades patológicas -diré así- elementos susceptibles de sufrir modificaciones en todo el término de la evolución vital. El fatalismo es tan insostenible y contrario a la naturaleza humana cuando afecta las formas de ultra misticismo teológico como cuando se le disfraza con la etiqueta de una teoría científica…".[440]

En este artículo es posible advertir su posicionamiento en el que se diferencia de lo que denomina el "ultra misticismo teológico", en alusión al jesuitismo, y también su concepto "pseudo-positivista" que limita a la educación desde posturas deterministas basadas en factores hereditarios. Por otra parte, deja traslucir la influencia spenceriana en cuanto al sujeto dotado de potencialidades que la escuela debía contribuir a desarrollar:

…La escuela debe con o contra la influencia de hogar paterno, orientar el almita del niño, desarrollando tendencias, encausando todos sus actos y manifestaciones en una dirección sana y buena; en fin, propendiendo por una triple gimnasia física-intelectual y moral, al desenvolvimiento de todas las facultades que en potencia lleva en sí".[441]

La preocupación de una enseñanza moral orientada por el cristianismo que articulara la teoría y la práctica debía ser parte del currículo. En este sentido planteaba:

". …La enseñanza moral, teórica y práctica -para evitar el pernicioso ejemplo de la máxima jesuítica- debe ocupar preferente espacio y tiempo en el programa de la escuela primaria para que sea lo que debe y puede ser: brújula cuya aguja tienda inalterablemente hacia el polo magnético del ideal cristiano y no veleta variable…".[442]

Argumentaba, aludiendo a la última obra de Spencer, *Facts and Comments:*

"La humanidad se embrutece más por la instrucción que por la ignorancia, cuando las letras no vienen acompañadas de una educación del sentimiento. El mal grande de la pedagogía contemporánea consisten en la rotura de equilibrio entre la intelectualización y la moralización".[443]

La formación moral se vincula a la formación para el trabajo y el sentido de

[440] La Reforma, Año II, VIII, (Agosto) 1902 P. 861-862
[441] *Ibíd. P. 862*
[442] *Idem*
[443] *Op Cit. P. 864*

patriotismo, tópicos coincidentes con el ideario del protestantismo liberal. Dirigiéndose a los maestros sostenía:

> *"Formad, maestros en el niño tendencias de emulación por todo lo grande, bueno y bello: forjad su espíritu a base de rígida austeridad moral; enseñadle a desear para su Patria la grandeza del trabajo y la justicia, más que la gloria de laureles cultivados en suelo fecundado por sangre; persuadidle que el amor patrio no es un sentimiento de egoísmo, exclusivista e innoble y debe coexistir y reconfortar el de la confraternidad humana; y por último hacedle conocer a un Dios todo bondad, justicia y caridad…".*[444]

Los problemas que plantea la educación moral, como vemos, derivan de las características que debe reunir el educador. En otro artículo traducido de *The Journal of Pedagogy,* la figura influyente clave es la del maestro, cuya personalidad es, después de todo, *"la influencia más potente en la formación de los ideales de la niñez y la juventud".*

> *"El primer requisito para hacer que los niños puedan aprovechar de la vida de la mejor manera posible "es un maestro cuya naturaleza responde a todo lo mejor y superior de la vida y quien para sí mismo y para los demás ha pensado seriamente sobre los problemas de la vida, y sobre la mejor manera de resolver esos problemas".*[445]

Aun cuando es posible advertir ciertas fluctuaciones, en las décadas en las cuales estuvo vigente el proyecto educativo que analizamos (1898-1932), es posible advertir las relaciones políticas que entablaron los protestantes liberales con sectores de la oligarquía vinculados al cientificismo. En el entramado de estas alianzas encontramos que la formación moral promovida por el protestantismo liberal para la formación del ciudadano, interpelaba y disputaba la hegemonía con un imaginario de ciudadanía que iba consolidándose hacia la década del 30, impulsado por el liberalismo nacionalista, corporativo, de raíces hispanizantes y vinculado al integrismo católico.

[444] *Ibíd. P. 863*
[445] *La Reforma,* Año II, N° V (Mayo) 1902,. P. 734.

2.3.1 La formación moral y la ascética protestante

El problema moral en la sociedad, entendido como causalidad de los problemas que impiden el progreso, es coincidente con la concepción que aparece en los discursos publicados y producidos en otros contextos geográficos. En este sentido consideramos que los mismos fueron utilizados como "préstamo discursivo" que funcionaba como una lente a través de la cual se analizaban y explicaban las problemáticas del contexto histórico argentino. ¿El problema moral es un problema que aqueja a los países en vías de conformación, inherente al desarrollo de estructuras políticas y sociales más democratizadas? ¿Es el problema que diagnostican sectores religiosos respecto de los cambios que observan en el proceso de secularización que viven las sociedades modernas hacia fines del siglo XIX? ¿En torno a qué problemas se configura? ¿Qué rol juega la cuestión moral en el problema de la integración o asimilación de los contingentes de inmigrantes? ¿Cómo se relaciona el problema moral con el avance del socialismo y el anarquismo? ¿Qué sectores políticos en Argentina adhieren, como se interpreta y para qué se utiliza? ¿En el contexto de qué políticas?¿Qué implicancias o qué proyecciones tiene este discurso en la lucha hegemónica?

Intentaremos construir algunas claves para la comprensión de este espectro de problemas, abordando los sentidos que adquiere la educación y en particular la educación moral para el protestantismo liberal. Para esto profundizaremos en las características que adquiere el discurso del protestantismo liberal, tanto en el proyecto educativo de Morris como en la revista LA REFORMA.

Tal como hacíamos referencia anteriormente la cuestión moral se enmarca en el problema de la *gubernamentalidad* que, desde la perspectiva de Foucault, se refiere a las maneras de gobernar (Giorgi G, Rodriguez Fermín. 2007). Esto implica abordar las formas de racionalidad, los procedimientos técnicos, la instrumentalización en el plano de la gubernamentalidad política, que es donde adquiere relevancia el papel asignado a la educación y específicamente la formación moral.

Desde esta línea teórica, nos interesa analizar la ética protestante, para lo cual intentaremos aproximarnos a la comprensión de las "*técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí"* (Foucault M. 2002 p. 785) que es posible relacionar con las prácticas discursivas del protestantismo liberal en relación a cómo fundar "*el principio de la racionalización del arte de gobernar en el comportamiento racional de aquellos que son gobernados"* propio de los modos de gubernamentalidad liberal (Foucault M. 2007 p.357). En este sentido, recuperamos la concepción de liberalismo que supera el plano de la teoría o de las ideas para abordarlo como "una práctica, es decir, como una manera de hacer, orientada hacia objetivos y regulada por una reflexión continua", como método de racionalización del ejercicio de gobierno (Foucault M, 2007 p. 360).

En el proyecto educativo de Morris, nos encontramos frente a enunciados y prácticas que definían un perfil de sujeto dotado de ciertas virtudes, habilidades y disposiciones. Se proponía la constitución de una subjetividad en el juego de las relaciones de poder, donde el sujeto adquiría el carácter de ciudadano.

Recuperamos la hipótesis de Sebastián González Montero (2008), quien sostiene que, en la Reforma protestante, la formación moral estaría vinculada a prácticas sociales y estrategias de poder que articulaban a los sujetos con el problema del gobierno de sí, partiendo de interrogarse sobre cómo es que los enunciados -de las premisas morales- devienen en prácticas sociales. Su análisis es sugerente para comprender, no sólo los mecanismos de formación de los individuos en relación a ciertas premisas y prácticas morales y sus proyecciones sociales, sino para tender posibles líneas de indagación y profundización en relación a las propuestas educativas del catolicismo.

En los artículos de LA REFORMA aparecía de manera recurrente la problemática de la formación moral en términos de articulación teoría-práctica, que planteaba diferenciaciones entre la instrucción moral y la educación moral. La enseñanza moral[446] en las escuelas de Morris no se concebía como "el decir

[446] En las escuelas elementales, según las disposiciones del CNE, la educación moral estaba contenida desde el año 1897 en la asignatura *Instrucción Moral y Cívica* que incluía el conocimiento de los

cómo proceder" sino que debía traducirse en prácticas morales. Para esto la escuela debía constituirse en un ámbito de conformación de la experiencia moral. El papel de los adultos involucrados era considerado crucial para crear un "ambiente de armonía y cordialidad", contrapuesto, según sus apreciaciones, con las experiencias familiares de los niños. Acerca de esta cuestión, en la *Sección Notas* de LA REFORMA se publicaban distintas reflexiones en torno a las formas de imponer disciplina que prevalecían tanto en los hogares como en las "escuelas romanistas" a las que se criticaba por el ejercicio de la violencia física, el abuso del confesionario en términos de penitencia, la brecha existente entre el decir y el hacer o las limitaciones para generar nuevas prácticas éticas que coadyuvaran al progreso social.

Estos discursos se inscribían en la concepción de las sociedades misioneras protestantes estadounidenses e inglesas, cuyas prácticas no consistían en inculcar en las masas dogmas ni ritos, sino más bien un estilo de vida ético con proyección en el campo social, cuyos signos "cristianos" tangibles eran por ejemplo la abstención de ingerir bebidas alcohólicas y de fumar, el respeto del descanso dominical, la prohibición de los juegos de azar, la defensa de la monogamia, la preocupación por la educación y la prohibición de toda actividad licenciosa (Bastian J.P, 1990.p.126-127).

Esta ética, que debía procurar el mejoramiento social y económico del individuo, se construía en relación a las problemáticas sociales que traía aparejado el capitalismo en expansión. Para superar la sociedad tradicional resultaba funcional la incorporación de un modelo moral de raíz pietista. Así se explica el carácter ascético de los discursos atravesados por el eje del vicio y la virtud. Los vicios eran percibidos como destructores del individuo, tanto en la salud (alcohol, tabaco) como en la economía de los hogares (juegos de azar) y afectaban a las sociedades conformando pueblos ociosos, faltos de iniciativa, pobres, sin crecimiento intelectual. El vicioso era visto como esclavo de las pasiones en contraposición a la sobriedad que otorgaba el dominio propio a

derechos y deberes del ciudadano que se proyectaban en el ámbito familiar. Para su enseñanza era imprescindible la conducta modélica de los maestros para que los alumnos incorporaran los hábitos y costumbres a partir del ejemplo de los adultos.

través del uso de la razón. En esto radicaba la virtud entendida como una permanente disposición a la conquista del bien individual y del bien común.

> *Nuestros niños y jóvenes deben ser instruidos moralmente de tal manera, que sus nociones de moralidad sean correctas y procedan de motivos rectos. Deben ser enseñados a apreciar el valor y la excelencia de esta potencia. Deben tener delante de sí para su imitación los ejemplos más nobles (…) Pero si la enseñanza teórica no fuese acompañada por los hechos y las acciones que la enseñanza implica, toda ella será ineficaz y sin valor. El maestro pues tiene que insistir en el hacer, en la reducción a la práctica de la enseñanza recibida (…) no es solamente necesario poseer el conocimiento teórico de aquello que constituye una acción moral, pero que es absolutamente necesario traducir este conocimiento en los hechos y las actividades ordinarias de la vida. Aprendemos a hacer una cosa haciéndola (…) tenemos que insistir en que hay que seguir haciendo, practicando, obrando aquello que aprendemos, hasta que el hacerlo llegue a ser un hábito, una parte de nuestra naturaleza (Latta: The Canadian Teacher, 1901).*[447]

La moral, entendida como una moral práctica o que debía traducirse en el hacer cotidiano de los individuos se combinaba con la idea del perfeccionamiento humano que prevalecía en los contenidos de los artículos. Esta idea suponía un permanente esfuerzo de superación.

> *Haz contigo lo que hace el estatuario con la estatua que quiere perfeccionar: él repara, suprime, pule y purifica…Tú también de igual modo extirpa tus imperfecciones, corrige tus inclinaciones viciosas, y haz lucir una luz pura sobre los pensamientos tenebrosos; no ceses de trabajar en tu estatua hasta que hasta que haya conseguido que resplandezca en ella la gracia de la virtud, cual si fuera una imagen divina, y hasta tanto que la veas asentada en trono inconmovible de la santidad… (Perfeccionamiento de sí mismo, Ploteno 1902).*[448]

El ascetismo sólo podía practicarse a través de un arduo trabajo de asimilación de los preceptos, la metodización de la actividad y de un reservado autocontrol. En este sentido la ascética puritana[449], más que un conjunto de valores referidos a ciertas creencias, constituía un código moral al que el individuo

[447] *La Reforma Año I, Nº8 (Agosto) 1901 P. 8.*

[448] *La Reforma Año II, NºXI, (Noviembre) 1902 P.978*

[449] Los principales movimientos representantes históricos del protestantismo ascético (calvinismo, pietismo, metodismo y el movimiento baptista), tienden hacia el puritanismo protestante.

debía someterse mediante actos racionalmente cuidados y la autolimitación. En esta idea del perfeccionamiento humano se plasmaban principios vinculados con el movimiento pietista norteamericano referidos al *"camino a la santificación"* que impactaba en la formación de los misioneros y pastores de América Latina. Estos preceptos identificaban al movimiento de la santidad que combinaba la tradición wesleyana de la santificación y perfección cristiana, y la calvinista, de la permanente lucha contra el pecado (Miguez Bonino, 1995).

William Morris había recibido las influencias del pietismo norteamericano vinculado al puritanismo. Según García Montero la estrategia puritana combinaba la regulación moral a través del perfeccionamiento de la confesión y el control de la actividad mediante el resultado de la reflexión constante. Esto debía traducirse en el quehacer diario, donde se manifestaba constantemente la racionalización del comportamiento. En este sentido, estaríamos frente a un conjunto de técnicas de control moral que no se limitaban a ser meras prohibiciones, sino maneras de integrar los principios morales ascéticos a la vida. Foucault, según García Monteros, recupera el papel de la confesión en el protestantismo definiéndolo como una técnica de decir verdad, como un procedimiento generalizado de interrogación de sí que pone en juego la relación entre *"decir lo que se hace y hacer lo que se dice"***.** A diferencia del catolicismo, en este acto el hombre está solo ya que la confesión se enmarca en una relación directa entre el hombre y Dios. Para ello dispone de "La Palabra" revelada en la Biblia que cierra el paso a cualquier clase de intermediaciones. Ya no es necesaria la presencia de un tercero que en el catolicismo constituye la figura sacerdotal, sino que la restauración del vínculo roto cuando el hombre se aleja de la voluntad divina solo es posible mediante el acto de confesión del pecado, consecuencia de un autoexamen. En este sentido la práctica confesional implica un acto de auto-interrogación que hace posible la racionalización de los actos, los pensamientos, los deseos, las imaginaciones. Con esta forma de confesión, el sujeto se hace autónomo porque se erige él mismo como instancia reguladora práctica que contiene la idea de libertad en tanto puede someterse, si quiere, a dichas instancias de regulación. Estas concepciones tendrían importantes derivaciones en la constitución de la subjetividad e individualidad del sujeto.

2.3.2 La formación del carácter

Hacia fines del siglo XIX, la elite republicana experimentaba un rápido crecimiento de su capital económico como resultado del incremento de la actividad agropecuaria, el desarrollo de la industria y el comercio, y el crecimiento de la especulación financiera; lo que le permitía mantener una posición privilegiada que la separaría cada vez más de los sectores sociales en ascenso. La actitud política de esta elite, que estaría signada por los principios liberales, el afán de riqueza y el sentido de aristocracia, se fue inclinando hacia una posición cada vez más conservadora del poder público que detentaban por derecho desde una posición cercana al despotismo ilustrado (Romero, 1975).

En una trama conflictiva, el liberalismo que apostaba a la generación de procesos modernizadores en el ámbito económico para fomentar el desarrollo industrial, realizaba lecturas comparativas entre contextos disímiles observando limitaciones de un *ethos* social que no lograba acompañar estas dinámicas. Carlos Pellegrini, en una nota titulada *Carácter,* responde a los hacendados de Santa Fe respecto de la instalación de un frigorífico para la congelación de carnes y, analizando las causas del monopolio que sufría en esos años la industria ganadera, sostenía:

> *"¿Qué remedio tiene eso? Pero uno sencillísimo. Si el hecho se hubiera producido en cualquiera de los pueblos que fueron o son colonias inglesas, inmediatamente de notarse se hubieran reunido media docena de los más fuertes hacendados y hubieran hecho suscribir, entre el gremio, el capital necesario para la fundación inmediata de uno o más frigoríficos, que bajo su control acabarían inmediatamente con el monopolio y llevaría el precio del ganado a su justo nivel. Ganarían en ello doblemente pues invertirían su capital en una industria cuyo porvenir está asegurado y verían subir el precio de sus ganados.*
> *Pero estas iniciativas industriales, este espíritu de empresa que distingue a los pueblos nuevos, animosos y viriles no están en nuestros hábitos. Con muy raras excepciones, somos indolentes, incapaces de la acción enérgica e inclinados a esperarlo todo de arriba o de lejos, del gobierno o del extranjero".*[450]

En estas afirmaciones, en las que Pellegrini plasma su ideario pro-industrialista,

[450] *La Reforma,* Año I, N°VI (Junio) 1901 P. 268.

podemos identificar la visión alberdiana de hábitos positivos para el progreso instalados en las sociedades anglosajonas, la iniciativa privada o como lo denomina "espíritu de empresa" que contribuye al libre juego de la economía. El emprendimiento de cambios en ese campo, se planteaban como prescindentes de las intervenciones del Estado. La cuestión del carácter se proyectaba en los comportamientos sociales, económicos y políticos. El esfuerzo de superación y la iniciativa eran disposiciones que se formaban en los sujetos. Fue uno de los temas predominantes a lo largo de la década y orientaba las reflexiones en torno a definir qué era el carácter, cómo se formaba, si se heredaba, hasta dónde era educable, qué papel jugaba lo religioso en su formación. Una de las definiciones que encontramos es:

> *"El carácter es aquella combinación de propiedades, disposiciones, rasgos o cualidades que da a uno su individualidad moral"* (Cameron Agnes Dean, 1901).[451]

Frente al cuestionamiento de si era o no heredado, los artículos de LA REFORMA sostenían que, si bien se heredaban algunos rasgos de personalidad, se formaba desde la infancia y a lo largo de toda la vida a través de:

> *"… la educación de la voluntad para poder dirigir y controlar los impulsos (...) la obra más importante es educar ante todo la naturaleza emocional del niño (el niño es casi del todo emocional) hasta haber conseguido la práctica de aquello que sea razonable y cuando menos el control de lo que no sea deseable; y segundo, desarrollar la fuerza de la voluntad, pues sobre el recto sentimiento y el control de sí mismo toda virtud de funda y se apoya".*[452]

Luego, es la experiencia la que da la oportunidad para la formación permanente del carácter como proceso inacabado que se vuelve a recrear y perfeccionar en la vida cotidiana.

> *¿No es verdad que tenemos una tendencia a ignorar las inmensas posibilidades del presente para la creación, el desarrollo y el fortalecimiento del carácter, y que apreciamos la vida como compuesta*

[451] *La Reforma* Año I, Nº6 (Junio) P.978.
[452] *La Reforma* Año I, Nº6 (Junio) 1901 P. 979).

principalmente de preparación, recuerdos de lo pasado y rutina?[453]

En este sentido, la formación moral combinaba la integración de unos principios morales a la vida, mediante el juego que articulaba la reflexión y la práctica social. De esta manera contribuía al proceso de individuación y constitución de un sujeto capaz de "gobernarse a sí mismo" que podía proyectarse social y políticamente como "soberano de sí". Mediante la acción educativa y el dominio de la voluntad se lograba un comportamiento regular y disciplinado, para lo cual era necesario desplazar la autoridad ejercida desde el exterior mediante una que se derivaba de la conciencia interior. La internalización de la norma era lo que permitía en definitiva el control de los impulsos o, como bien expresa González Montero, "la auto-intervención del sujeto sobre su propia interioridad (pensamientos, deseos, acciones, etc.)" (González Montero S. 2008, p.8) fundada en la racionalización religiosa. En esa misma línea, Max Weber concibe la relación entre estas nuevas prácticas éticas asociadas al trabajo como virtud fundamental, cuestión que abordamos en el Capítulo 3 de la Segunda Parte de esta investigación.

Se publicaba en 1901, especialmente traducido para LA REFORMA, *La educación moral* por el profesor Samuel John Latta[454], publicado en *The Canadian Teacher*.

> *"La **conciencia** es la base de la formación del carácter, sin el cual toda otra educación es comparativamente nula y de ningún valor. La cultura de la conciencia es esencial para la felicidad del hombre en este periodo de su vida, como para su gloria en el porvenir (…)".*[455]

Latta establecía un paralelo entre la educación del cuerpo y la mente sosteniendo que:

> *"nos fortalecemos por medio de la actividad; nos debilitamos por la desidia y el ocio (…) La percepción de **la obligación de hacer lo bueno** y evitar lo*

[453] Ídem

[454] Samuel John Latta, metodista, fue una figura de la vida pública de Saskatchewan, Canadá. Graduado de la Escuela de Arte de Ontario se desempeñó como profesor, escritor y eolítico del Partido Liberal. Llegó a ser Ministro de Educación en 1921 habiéndose desempeñado con anterioridad como Ministro de Carreteras, Secretario de Publicaciones de la provincia. Se identificó con los intereses de los granjeros de Saskatchewan.
http://www.rootsweb.ancestry.com/~cansk/SaskatchewanAndItsPeople/VolumeIII/LattaSamuelJ.html

[455] La Reforma Año I, N° VIII (Agost0) 1901, P. 331.

malo se cultiva por el ejercicio, escuchando la voz de la conciencia. Hay algo más que el mero consentimiento de la inteligencia a una verdad moral y es el ***traducir en obras esta obligación sentida****. Es solamente cuando esto se hace que esa parte de nuestra naturaleza moral se fortalece y se cultiva."*[456]

La referencia a sucesos bíblicos legitimaba los argumentos y planteaba la distinción entre instrucción moral y la educación moral:

"La instrucción moral es la inculcación del deber de la obediencia a los dictámenes de la conciencia; pero la educación o disciplina moral es la reducción a la práctica en la conducta del deber inculcado. La instrucción es la teoría; la educación es la práctica (…) Nuestros niños y jóvenes deben ser instruidos moralmente de tal manera que sus nociones de moralidad sean correctas y procedan de motivos rectos. Deben ser enseñados a apreciar el valor y la excelencia de esta potencia. Pero si esta ***enseñanza teórica*** *no fuese acompañada por* ***los hechos y las acciones*** *que la enseñanza implica, toda ella será ineficaz y sin valor (…) Aprendemos a hacer una cosa haciéndola. Tenemos que insistir en que hay que seguir haciendo, practicando,* ***obrando aquellos que aprendemos hasta que al hacerlo llegue a ser un hábito****, una parte de nuestra naturaleza"*[457] *(Resaltado original).*

Para ello era clave el papel de la voluntad:

*"****El poder de la voluntad*** *es la potencia motriz de la mente y del alma del hombre. Es para el ser humano lo que el timón es para el buque. Sin* ***la potencia de dirigirse y controlarse a sí mismo****, el hombre es el juguete de cada arrebato pasional y de cada capricho mental (…) Es asunto de la observación y de experiencia, que la voluntad puede ser educada, desarrollada y fortalecida de modo tal, que un carácter que de otra manera sería débil, llega a poseer gran firmeza y potencia, mientras que por el otro lado se sabe positivamente que es posible abandonar la voluntad hasta que el espíritu más fuerte llegue a deshacerse en un completo naufragio"*[458]*(Resaltado original).*

Después sostiene que tanto la naturaleza intelectual como emocional estaban bajo la dirección y control de la voluntad a la que le pertenecía la doble función: escoger y ejecutar:

[456] Ídem
[457] *Op.Cit.* P.334
[458] *La Reforma Año II, N° IX (Noviembre) 1902 P.895.*

> *"Los motivos no tienen potencia alguna para controlar; es la voluntad la que controla.* ***Donde no existe una elección intelectual, no existe el carácter moral.*** *La moralidad comienza ahí mismo donde la voluntad educada* ***escoge lo bueno o lo malo****. La moralidad depende de la elección hecha por la voluntad. La percepción de lo bueno y de lo malo no constituye el carácter, pero es la decisión mental que hace un buen o mal carácter.*
>
> *Siendo esto la verdad cuán importante es que el maestro procure ante todo alcanzar la potencia gobernadora del alma y se esfuerce en amoldarla debidamente.*
>
> *El alumno debe ser educado en elegir lo bueno y en rechazar lo malo. Pero justamente aquí se levanta la mayor de las dificultades.* ***La elección tiene que ser hecha por la acción voluntaria del individuo y no como resultado de una presión o compulsión de parte del maestro****. El maestro pude indicar los motivos para elegir lo bueno y rechazar lo malo, pero más allá no puede ir.*
>
> *Los hábitos de la buen acción, del recto proceder, pueden ser cultivados hasta que la elección de los bueno viene a ser casi automática (…) Una voluntad correctamente educada forma la base de toda acción noble, y de toda proeza digna y heroica"*[459] *(Resaltado original)*[460]*.*

En estos discursos es posible establecer relaciones con la filosofía kantiana. Para Kant el bien procedía de la mente humana y se expresaba a través del raciocinio, la capacidad de pensar y elegir libremente. En este sentido la libertad era un atributo humano que correspondía al mundo inteligible, cuando pensaba libremente se entendía parte de Dios para producir imperativos categóricos. Kant no negaba a Dios, al contrario, era Dios quien resolvía el conflicto humano de ser natural y ser racional, simultáneamente. Sin embargo, aunque el componente religioso podía sugerir una imposición de la voluntad divina, el sujeto moral se constituía mediante el ejercicio de la libre voluntad para cumplir con el deber que era hacer lo bueno, lo justo, lo verdadero, y al hacerlo lograr la satisfacción. En esta línea, Foucault afirmaría que cuidar de sí era equiparse de estas verdades y era ahí donde la ética se ligaba al *juego de la verdad*. En el caso del cristianismo el cuidado de sí, al ligarse a la salvación, conllevaba la paradoja de la renuncia a sí mismo.[461]

---

[459] *Op. Cit.* P.896 Traducido para La Reforma de *The Canadian Teacher.*

[460] El subrayado que aparece en el texto corresponde a la editorial y coincide con lemas educacionales a los que hemos hecho alusión.

[461] Ver Foucault M. La ética del cuidado de sí como práctica de la libertad. (diálogo con H. Becker, R. Fornet-Betancourt, A. Gomez-Müller, 20 de enero de 1984).

"Toda educación que no enseña el deber, el altruismo que no inspira y habilita al educando para servir a los demás, para sacrificarse a sí mismo en bien de sus semejantes, es deficiente".[462]

Este lema podría analizarse desde la definición kantiana de los imperativos categóricos como fines en sí mismos. Cuando el acto se realizaba sólo por el deber y nada más que el deber, se estaba cumpliendo con el deber del imperativo categórico (no por temor o por prestigio).[463] Estos eran para Kant los verdaderos actos morales.

Bueno es pensar bien, pero es Divino obrar bien (Horace Mann. 1902, II).

Sin embargo, así como es posible advertir el uso del término moral como cualidad que se desprendía de la capacidad de reflexionar racionalmente sobre el bien y el mal, lo que se traducía en las decisiones de las acciones a concretar que podían convertirse en hábitos morales desde el punto de vista de la ética; también se asociaba lo moral a preceptos morales que prescribían para formar el carácter ético del individuo, es decir como parámetro para la toma decisiones El parámetro de lo bueno, lo justo y lo que debía ser realizado se definía en este caso en el campo de la religiosidad. A pesar de ello, el desarrollo de una ética individual sólo era posible en el ejercicio de la libertad y de la voluntad del hombre.

*"**Debo** hacerlo, **puedo** hacerlo, **quiero** hacerlo".*

La conciencia del deber, el reconocimiento de la posibilidad y el acto de voluntad marcaban una secuencia que implicaba la reflexión sobre sí mismo en la toma de decisiones para el accionar. Desde la ascética pietista el problema de la relativa autonomía se desprendía de las convicciones que emergían de la conciencia interior y un *corazón rendido* desde el punto de vista religioso. Estos eran la base de la experiencia moral y su ética. En ese sentido, el protestantismo se oponía a cualquier forma de legalismo que prescribiera los actos que el cristiano debía realizar. La ética cristiana trascendía cualquier

[462] Lemas educacionales, 1922. P. 48.
[463] Ver Kant, Emmanuel, (1994*), Fundamentos de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa Calpe.

código moral, no lograba cumplirse ateniéndose a una ley exterior.[464]

Jesús dijo: Vosotros sois mis amigos, si hiciereis las cosas que Yo os mando".[465]

Sin embargo la cuestión de la legalidad en este contexto atravesaba las prácticas discursivas en tanto creaba condiciones para el ejercicio de la ciudadanía, tema que desarrollaremos en el Capítulo IV de esta Segunda Parte. La insistencia en la reivindicación de las leyes y su reconocimiento por parte de los individuos aparecía como "llamado" a la toma de conciencia de su importancia y su consiguiente consideración por parte de los ciudadanos.

En este sentido observamos cierta tensión en la relación entre la interpelación a la libre conciencia y la conformación de una ética que operara desde la libre voluntad del individuo; y el respeto por las leyes sociales que aparecían fuertemente consideradas en el *deber ser* cumplidas por el individuo.

El buen patriota cumplirá siempre las leyes de su Patria.
La libertad es la obediencia a la ley, sin la ley no hay libertad.
El imperio de la ley asegura la soberanía de la libertad.[466]

La educación moral en este contexto se convertía en un problema pedagógico cuando se trataba de formar a niños o educandos inmersos en un entorno cultural en el que había que construir el sentido de la legalidad. Este problema estaba en la base de diversos artículos de la revista, en los que se plantea la formación del carácter con un sentido moral ajustado a un orden social, aquel que atañe a ciudadanos, *patriotas* e individuos "sociales", que requieren los estados republicanos.

El imperio de la ley asegura la soberanía de la libertad.

Estamos frente a la combinación de una formación religiosa basada en la ética protestante y la iniciativa de la reforma social en la que se conectaba la experiencia religiosa individual y una praxis inscripta en el liberalismo

[464] Amestoy; Norman Rubén: Protestantismo, piedad y ética. Revista Franciscanum, Volumen LIII, N°155 enero-junio de 2011 ISSN0120-1468.
[465] Lemas Educacionales P. 50.
[466] Op cit. P. 42.

republicano. Tal como hemos visto, el horizonte estaba conformado por el modelo norteamericano por lo que encontramos relación con lo que Miguez Bonino denomina "modernismo o liberalismo teológico" posicionado con el *postmilenialismo*[467]*:*

> *(…) el camino del Reino de Dios viene a identificarse con el progreso humano y se ven los avances de la cultura norteamericana como señales de un futuro en el que la conjunción de la religión y el progreso de la civilización crearán una nueva era de paz, justicia y prosperidad* [468]

En esta línea, el liberalismo protestante intentó construir una síntesis centrando su accionar sobre la educación y la protección de "la semilla" que sería el germen de una "nueva sociedad"; la mujer y el niño instrumentos de un nuevo horizonte a construir. En LA REFORMA se publicaban artículos de revistas canadienses (*The Canadian Teacher)* y de educadores como la protestante Agnes Deans Cameron[469], referente de la educación liberal. Para ella la escuela debía ayudar a los niños a desarrollar la autoestima, la individualidad y la responsabilidad. De sus artículos William Morris también extrajo varios de los lemas que se adosaban en las paredes de las escuelas.

En el artículo de Cameron titulado *¿Puede el carácter ser modificado por la educación? En caso afirmativo, ¿hasta dónde?*[470]*, l*a educadora sostenía la

[467] Posición dominante en la iglesia occidental después de Agustín a través de toda la Edad Media. Entre sus énfasis se señalan: El Reino de Dios ya está presente en el mundo y se inicia con Jesucristo, se extiende por la predicación del evangelio. La iglesia se opone socialmente a las fuerzas del mal. La vida social, económica, política y cultural avanza. Ni el mal ni el pecado desaparecen pero no tienen dominio. Cristo vendrá después del milenio (no necesariamente mil años) Norman Cohn (1957).

[468] *Miguez Bonino,* José (1995): *Rostros del Protestantismo Latinoamericano,* Nueva Creación y W.B. Eerdmans Publishing Company, Buenos Aires-Grand Rapids.*P.43.*

[469] Agnes Cameron, educadora, activista, escritora de Canadá quien fuera la primera mujer en ocupar un puesto directivo en una escuela mixta en Victoria, espacio que ocupaban por lo general los hombres.Se convirtió en editora asociada de la Revista de Educación de Western Canadá en 1902. Sus intereses en la escritura giraron en torno a temas como la inmigración, la cuestión de la participación política de la mujer y la igualdad política. Apoyó el sufragio femenino y perteneció a la Woman Christian Temperance Union, la Sociedad para la Prevención de la Crueldad contra los Animales y la Sociedad de Ayuda a los Niños. Su interrumpida carrera docente se debió a controversias con autoridades en torno a métodos de evaluación lo que la llevó a dedicarse a la escritura. Sus artículos era publicados por la revista de Educación de Western Canadá en 1902 en el diario que abogó por la educación liberal. Recuperado en http://web.uvic.ca/vv/student/st_andrews/cameron.php de Source Dictionary of Canadian Biography 1911-1920 (Vol XIV).

[470] Un ensayo leído en una conferencia del "Tuesday Club de Victoria", Colombia Británica. *La Reforma, Año I, N°VI, (Junio) 1901, P. 260-264.*

importancia de la experiencia de lo que denomina la formación de la *individualidad moral,* contrariando posturas que enfatizaban los aspectos heredados como determinantes de su constitución.

> *"No digas que tus malos instintos han sido heredados. Pues más allá de tus padres y de tus abuelos -en la eternidad pasada- permanece la grandiosa, la Eterna Voluntad; esa también es tu herencia".*

Los postulados sobre la herencia se desplazaban hacia el carácter sagrado de la vida como "herencia divina" que contrarrestaba los postulados positivistas sobre la herencia que circulaban en los ámbitos educativos. El carácter era definido por la autora de la siguiente manera:

> *"El carácter es aquella combinación de propiedades, disposiciones, rasgos o cualidades que da a uno su individualidad moral".*[471]

En ese sentido se definía como aquello que delineaba la particularidad del sujeto en términos morales, lo que indica una consideración de la persona como sujeto moral que definía su propia constitución moral. Este énfasis en el individuo rompía con la tendencia a pensar en un sentido homogeneizador en la formación del carácter.

Este énfasis en el carácter del individuo se proyectaba hacia el carácter de los pueblos o el carácter nacional. La educación debía trascender la mera instrucción como transmisión de conocimientos y abordar la integralidad del individuo para su transformación:

> *"No educáis a un hombre relatándole lo que antes ignoraba pero le educáis haciendo de él algo que antes no era".*

La clave de la acción de los adultos en la tarea educativa debía combinar por un parte *el amor* como:

> *"la palanca más fuerte que le mundo conoce (…) procurando ser dignos de la persona a la que amamos, nos esforzamos hacia las más altas y nobles realizaciones".*

[471] *Ibid.* P. 260.

y por otra el *conocimiento*:

> *"Aquel que piensa grandes pensamientos es grande y ni la persecución, ni la pobreza, la obscuridad, ni la detracción, ni forma alguna de calumnia pueden empequeñecerle. No podemos aprisionar a un hombre que es en este sentido grande, podemos encerrar en un calabozo su cuerpo, podemos restringir su acción, pero su pensamiento, su verdadero ser es tan libre como el aire".*[472]

En este contexto, el maestro enseñaba y ejercía una influencia *"mucho más allá de su voluntad para formar en el individuo la voluntad de forjar sus propias vidas"* en la experiencia cotidiana "*en los trabajos de todos los días, aunque parezcan ser triviales y humildes".*

Encontramos relaciones entre las significaciones que adquirían estos discursos en el contexto de las políticas de poblamiento de territorios como las que acontecían en Canadá y los EEUU y los argumentos reivindicatorios del papel de la educación en la formación del carácter de los pueblos, de nuevas naciones que se iban conformando. La educación no era, en este contexto discursivo, una tarea que se limitaba a las instituciones educativas sino a toda la sociedad en tanto y en cuanto se potenciaban sus espacios o el topos experiencial como potencialmente educable que *podía y debía* aprovecharse para la formación permanente, en la medida que existiera la voluntad. La formación de la voluntad movilizaba el esfuerzo personal, y la auto-superación que se adquiría y retroalimentaba en los diferentes espacios sociales para sacar provecho de todo aquello que el individuo *ya poseía*.

2.3.3 El hogar y la escuela: ámbitos de la formación moral

El liberalismo no era ajeno a estas relaciones aparentemente ventajosas para la formación de sujetos atravesada por valores de la religiosidad protestante, que dotaban a los individuos de disposiciones funcionales a un modelo social, político y económico. La tarea educativa para formar moralmente al ciudadano comenzaba en el hogar siendo el rol materno de fundamental importancia[473] y

[472] *Ibid,* p. 264.

[473] Eran frecuentes los artículos en el Sección Educacional que abordaban la temática del rol de las madres en la educación de la primera infancia y la formación moral de acuerdo con el ideario de

que luego ocuparía el maestro en la escuela. Las escuelas constituían un espacio de experimentación, en suelo patrio, de la formación que los liberales simpatizantes[474] con *la obra* admiraban de los países anglosajones. No se privaban de resaltar lo que las escuelas realizaban al respecto en discursos que se pronunciaban en eventos sociales o se publicaban en la prensa del momento. De esta manera se legitimaba un tipo de formación que esperaban que funcionara como ejemplo para otras instituciones educativas. Refiriéndose al trabajo de las escuelas, en un artículo titulado "Las Escuelas Evangélicas Argentinas: su benéfica y eficiente acción educativa nacional", expresaban:

> *No se trata simplemente de reducir en una cantidad más o menos considerable el analfabetismo infantil; no se trata pura y exclusivamente de enseñar a los niños las materias que comprenden los grados escolares. No, no es eso lo que hará grande, benéfica y proficua la obra de las nuevas escuelas; es la realización práctica del más alto y noble concepto educacional y sociológico; se trata de modelar en esa maleable arcilla viviente que se llama el niño, los rasgos que han de caracterizar a las futuras generaciones argentinas como sinceras, honestas, laboriosas, progresistas,* ***cumplidoras con su deber****. (Resaltado del autor) (Sagarna Antonio, 1901).*[475]

Estas apreciaciones de alguna manera reafirmaban el poder que se adjudicaba a la educación como un instrumento eficaz para socializar políticamente "al soberano" e implantar un modelo de disciplina social mediante la formación en valores, como la honra, la honestidad y el respeto a las leyes. Además, la formación de buenos hábitos era la mejor forma de prevención contra el delito (Lionetti, 2005). Las escuelas e institutos aparecían como una propuesta que concretizaba los ideales de escuela. En los informes de inspecciones aparecían observaciones del tipo:

> *Todos los textos empleados son los aprobados por el Honorable Consejo Nacional. También se emplea la lectura del "Nuevo Testamento". La educación moral es motivo de especial atención; ello*

Froebel. Se traduce y publica especialmente El Kindergarten en el Hogar: un manual práctico para las madres. Por Emily A. Shirreff, presidenta de la Sociedad "Froebel" de Inglaterra durante el año 1906. Sobre este tópico nos extenderemos en el Cap. IV de esta Segunda Parte.

[474] Se destacan durante la vigencia del proyecto intelectuales que manifestaban públicamente su apoyo a las escuelas. Ejemplos: Dr.Antonio Sagarna, Bismarck Lagos, Alfredo Palacios, Celemente Ricci, los presidentes de la época (Roca, Avellaneda, Sáenz Peña, Pellegrini, Mitre) y personalidades del Congreso Nacional, diputados liberales y masones.

[475] *La Reforma Año I, N° 6, (Junio) 1901.*

> *puede observarse en las relaciones de maestros y alumnos; está basada en la religión cristiana y en el cumplimiento del deber (Bismark Lagos).*

Al referirse al bloqueo que los católicos pretendían llevar a cabo contra *"la enseñanza racional"* de las Escuelas Evangélicas Argentinas se sostenía:

> *En estas se forman ciudadanos útiles a la patria que piensan con criterio propio, y en aquellas se preparan elementos inconscientes y retrógrados incapaces de pensar libremente. (...) las escuelas católicas son perjudiciales porque atrofian y preparan instrumentos de acción para sostener el absurdo y combatir todo progreso moral y material (Bartolomé Mitre, 1901).*[476]

La exaltación del individuo, estaba sostenida desde la promoción de la autonomía necesaria para desarrollarse en el trabajo, el estudio, el pensamiento, situándose en el individuo la responsabilidad de crear su propio camino de superación: *"Nuestro carácter es nuestra voluntad, pues lo que queremos ser somos".*[477]

> *"Poco importa qué materia enseñáis si en conjunción con la materia hacéis que vuestros alumnos aprendan a pensar, y hacéis que sus mentes se llenen de los propósitos más altamente útiles y de nobilísimas aspiraciones".*[478]

En esta línea, la formación del carácter implicaba el desarrollo de ciertas cualidades que favorecían el éxito en el progreso individual cuya consecución requería de comportamientos que reflejaran rectitud, resistencia y perseverancia, virtudes que contribuían a la proyección del hombre hacia ideales trascendentes.

> *"Un joven educado debiera ser no tan solo un **algo** capaz de hablar, pero más bien un **alguien**, capaz de emprender, resistir, trabajar y hacerse sentir como una potencia viva y enérgica para el bien" (subrayado del autor).*[479]

---

[476] *La Reforma Año I, Nº2 (Febrero) 1901 P.83.*

[477] Uno de los principios que se pegaban en las paredes de las aulas de las escuelas de Morris, con el formato de carteles que conformaron un suplemento de *La Reforma: Lemas Educacionales de las Escuelas e Institutos Filantrópicos Argentinos. 2ª ed., 1922).*

[478] *La Reforma* Año II, N°VI, (Junio) 1902, P. 776.

[479] *La Reforma Año I, NºXII, (Diciembre) 1901, Notas educacionales. P.507.*

El énfasis en el esfuerzo individual se articulaba con la proyección social implícita en la idea de la filantropía. Esta se sostenía en base a la *cooperación voluntaria*, noción que, aludiendo al concepto norteamericano basado en principios religiosos, se traducía en la promoción del servicio al prójimo en condiciones de vulnerabilidad social: niños, ancianos, enfermos. En este sentido se promovían actitudes como *"*Un esfuerzo hecho por la felicidad de los demás, nos levanta por encima de nosotros mismos*"* (Morris era incansable en insistir en *"hacer todo el bien posible"* entendiendo que era una manera de *"atesorar tesoros en el cielo")*. El ejercicio de la filantropía se consideraba un deber de todos que excedía la capacidad económica, pero sobre todo *colaborar* con los más desfavorecidos era el deber de quienes más poseían. Esta idea se alejaba del sentido de la caridad católica ya que el esfuerzo en el servicio al prójimo implicaba una "entrega de sí mismos" al servicio, cuestión que Morris reclamaba de todo hombre, más allá de su condición religiosa o social.

El compromiso excedía la concepción de "la limosna" o del "dar lo que sobra" que formaba parte de las prácticas católicas. Estas ideas se acercaban al sentido de filantropía anglosajón que se diferenciaba de la concepción de la caridad católica, pero no logró difundirse como contemporáneamente sucediera en Uruguay (Thompson Andrés, 1994).

En relación con esta idea se construía un perfil de maestro que, en su formación moral, debía proceder fundamentalmente mediante el ejemplo. Al maestro se le adjudicaba una responsabilidad mesiánica en la consecución de los ideales.

> *Ese maestro, esa maestra que puede inducir en los niños y en las niñas la responsabilidad y el hábito de cumplir en todo tan bien o aún mejor estando él o ella fuera de la clase, es el tipo más alto del reformador, es el maestro más eficiente en la filosofía moral y* ***es el ciudadano más útil de la república*** *(Subrayado del autor), (Vanderber MW g de The School Journal, 1901.)*[480]

---

[480] *La Reforma, Año I, Nº IV (Abril) 1901 P .122.*

Otros argumentos se apoyaban en ideas como la siguiente:

> *"El carácter religioso y moral de una escuela o de un pueblo no depende de reglamentos de gobierno, sino más bien de la influencia religiosa y moral que ejerce el maestro y que es una potencia dinámica y viva (…) Los principios de la religión en la moral pueden ser enseñados. Estos pueden y deben constituir la posesión mental del niño, pero si estos principios se transforman en sentimiento y llegan a modelar y gobernar la voluntad y la conducta, esto depende del maestro quien debe ser la encarnación viva de aquello que procura enseñar, pues la escuela recibe una influencia no solamente de lo que él dice y hace, pero mucho más de lo que él es, de sus gustos, sus preferencias, su comportamiento, su cortesía, el alcance de sus simpatías, y el carácter noble y maduro de su vida. Estas verdades o se olvidan o se ignoran en el terreno práctico".*[481]

Otra cuestión de vital importancia constituía la mirada del adulto, por eso, en la construcción del vínculo pedagógico, Morris procuraba que en sus escuelas se vivenciara un buen clima de trabajo. Especialmente orientaba a los docentes en relación al trato que debían tener con los alumnos. Para ello traducía artículos referidos a estos aspectos que reflejaban cambios en las miradas del adulto hacia el niño y por lo tanto del docente hacia el alumno.

> *"No es justo juzgar la vida de un niño por sus excepciones (...) El esforzarse para descubrir y recordar todos los errores pasados y fijarlos a la vida de todos, sobre la fama de uno como si fuesen el rótulo verdadero de su carácter; o el proclamar un solo hecho bueno, pero aislado en la vida pasada de uno como una prueba de potencia o competencia actual (...) sería hacer que la excepción fuese la regla. (The Indiana School Journal).*[482]

Padres y maestros:

> *Nunca usen con vuestros niños la sátira, el sarcasmo, ni ninguna frase picante o epíteto de oprobio. Una vergüenza sería un abuso de vuestra posición superior y harían que vuestros niños abrigasen para vosotros un bien merecido desprecio. Pero esto no sería lo peor; perderían todo gobierno moral y mental sobre el niño reprochado (...) El niño atrasado que deletrea mal o que nunca puede aprender la tabla de multiplicar, él también es producto del Espíritu divino. Él puede resultar todavía un Kepler o un Darwin. Y en todo caso probablemente podéis hacer de él*

[481] *La Reforma, Año I, N° V, (Mayo) 1901 P. 207.*
[482] *La Reforma Año I, Nº XI, (Noviembre) 1901, P.461.*

un buen ciudadano y el hacer esto es de suficiente importancia (Andrews Chicago, 1901).[483]

La mirada hacia el mundo interior del niño y su consideración se movilizaban desde principios religiosos a favor de su protección, de su superación y al mismo tiempo favorecía la conservación de la autoridad del adulto que no debía asentarse en el abuso de poder.

"La personalidad del maestro es después de todo, la influencia más potente en la formación de los ideales de la niñez y la juventud.(…) Mientras que es estrictamente correcto decir que la educación tiene primeramente que ver con procesos mentales y el desarrollo mental, se debe también decir que la educación es un proceso espiritual, un proceso misterioso por medio del cual una naturaleza ejerce su influencia sobre otra. (…) En el trabajo educacional a veces nos olvidamos que las expresiones externas de la vida del hombre son los resultados de las sugestiones del espíritu, y la piedra de toque de una educación tiene que buscarse en la calidad de la vida que produce". William Morris.

La escuela era el ámbito de configuración del campo de la experiencia moral (el aula, los actos escolares, las asociaciones cooperadoras, ex alumnos, etc.) y en las dinámicas implícitas los sujetos construían la imagen de sí mismos. Así también Morris procuraba que los maestros fueran ejemplo para los alumnos en relación a la actitud con la que encaraban su tarea.

Nuestro deber nos impone ser hombres y mujeres de fe, de esperanza, de iniciativa, esforzados en el trabajo, perseverantes, atrevidos, valientes y triunfantes en la lucha (Morris William, 1906).[484]

Estas premisas se vinculaban con las leyendas que se pegaban en las paredes de las escuelas. Los maestros debían constituirse en modelos a seguir y orientar la reflexión sobre las acciones morales.

La moralidad comienza ahí mismo donde la voluntad educada escoge lo bueno o lo malo. La moralidad depende de la elección hecha por la voluntad. La percepción de lo bueno y de lo malo no constituye el carácter,

[483] *Ibíd., P. 462.*

[484] *La Reforma Año VI, NºIX, (Septiembre) 1906 P. 3416.*

pero es la decisión mental que hace un buen o un mal carácter. (La Educación de la Voluntad. (The Canadian Teacher 1902).[485]

Desde esta perspectiva, al maestro le tocaba:

"indicar los motivos para elegir lo bueno y rechazar lo malo" cultivando "los hábitos de la buena acción, del recto proceder" No obstante "la elección tiene que ser hecha por la acción voluntaria del individuo, y no como el resultado de una presión o compulsión por parte del maestro" (La Educación de la Voluntad. (The Canadian Teacher, 1902).[486]

Este reconocimiento de la decisión última otorgaba un margen de poder y autonomía del individuo donde creemos que subyacía el concepto protestante de *libre albedrío*. Esta práctica ascética en el sentido weberiano, según Foucault, constituía un ejercicio de sí por el cual el individuo intentaba *"elaborarse, transformarse y acceder a un determinado modo de ser" (*1984).

2.4 La formación del patriota

En línea con lo que venimos desarrollando, la formación moral tenía como correlato la formación del patriotismo, que se configuraba y traducía en prácticas sociales y políticas. La insistencia en esta temática se reflejaba en numerosos artículos de orden nacional y extranjero que compartían la relevancia que se lo otorgaba a la dimensión moral. Entre los lemas educacionales que se escribían en las paredes de las escuelas e institutos encontramos:

*"Una **Patria tan bella**, demanda mucha **hermosura moral** de su Pueblo".*

*"Un **sano y vigoroso** espíritu Patriótico es necesario para la **estabilidad y eficiencia nacional".***

[485] *La Reforma Año II, NºIX, (Septiembre) 1902 P. 896.*
[486] Ídem.

*"El **verdadero patriota** es siempre **leal** a su **Dios,** a su **Patria** y a su **Deber"**.*

*"El **falso patriotismo** cuida sólo de la grandeza superficial y la grandeza material, y no es nada más que un producto vulgar de un aumentado **egoísmo"**.*

*"El **amor** al hogar, a los padres, hermanos y compatriotas, son elementos esenciales del **verdadero patriotismo"**.*

*"El **genuino patriotismo** es siempre sumamente **respetuoso**, nunca es vanidoso, nunca hiere a los demás; es un **digno, sereno, constante, fuerte amor** para su propia Patria, unido a un cariñoso **respeto** para todos los demás".*

*"El Patriota **sano y sincero** siempre **responde** a las demandas que la Patria continuamente le dirige, pidiéndole nuevos y constantes **sacrificios y servicios".***

*"El **verdadero Patriotismo** se revela por el **esfuerzo constante** en la vida."*[487]

Los lemas, construidos con la estructura de preceptos bíblicos, se constituían en definiciones del verdadero patriotismo a partir del cual se puede inferir su antítesis. Aludían a un ideal patriota con una terminología accesible para el pueblo pero de amplio significado. Como podemos apreciar, se explicitaban una serie de cualidades y acciones derivadas de una particular manera de situarse en el mundo y en la vida, atravesadas por un posicionamiento ético definido que se puede advertir en el resaltado (nuestro) y que se configuraban como el "deber ser". Interpelaban a cualquier sujeto, sin distinción de género, edad o procedencia social, lo que nos hace suponer que, al menos éstos, no solo estaban dirigidos a los niños sino a toda la comunidad.

Los lemas giraban en torno a aquello inherente a la constitución del propio sujeto como individuo soberano de sí, con el poder *de hacerse a sí mismo,* a su relación con otros e incluso con el mundo material, propias de la ascética protestante. No se explicitaba el carácter religioso que los sustentaba, sino que

[487] Lemas Educacionales.

se presentaban como resultado de una reflexión filosófica trascendente que interpelaba a cualquier sujeto Se enfatizaba fundamentalmente en el ideal humano, el individuo capaz de conformar esa patria ideal en prospectiva, acorde con la utopía protestante. La posibilidad de la construcción de la Patria parecía descansar sólo en la voluntad de los individuos más allá de las condiciones sociales, políticas y económicas en las que ellos desarrollaban su existencia sin aludir a la comunidad.

Además de mostrar estos lemas que, como ya expresáramos, fueron extraídos de diferentes artículos de procedencia protestante canadiense y norteamericana en su mayoría, nos pareció interesante analizar en profundidad un discurso de la autoría de Morris que nos permite aproximarnos a otros nudos de significación del discurso educacional del protestantismo liberal en relación al patriotismo. Este discurso organiza elementos que aparecen dispersos en diferentes artículos de LA REFORMA y que hemos venido analizando en este capítulo. A nuestro entender, define el posicionamiento del protestantismo liberal, en un escenario histórico relevante para nuestro país como fue el centenario.

2.4.1 "El patriotismo". Análisis de un discurso fundante

"El Patriotismo" fue publicado en más de dos oportunidades por la revista (1910 y 1923) y fue editado como folleto para su distribución gratuita en actos del centenario. Además, fue publicado por el Monitor de la Educación Común en 1910. Consideramos que se trata de un discurso fundante en tanto explicita un posicionamiento en la sociedad del momento donde circulaban diferentes miradas en relación al patriotismo que pugnaban por instituirse a través de las políticas de Estado. Se ubica en la intersección de tres discursos: el religioso protestante, el político-liberal y el filosófico. En un contexto donde el componente religioso cristiano se presentaba frecuentemente en los discursos de la época en torno al patriotismo, Morris intentaba establecer una diferenciación con el discurso de la Iglesia Católico Romana, como producción simbólica del patriotismo, a partir de tópicos religiosos protestantes. Para esto

definió conceptualizaciones y otorgó significaciones que permanecieron a lo largo del tiempo y que dieron sentido e identidad a un proyecto.

El texto posee la siguiente estructura: consta de una primera secuencia o introducción en la que se integra la definición de patriota, la definición de patriotismo y la relación entre patriotismo y religiosidad. La segunda secuencia coloca el patriotismo en el marco histórico liberal argentino y define el carácter del patriota incorporando, además de la religiosidad, la formación intelectual. Una tercera y última secuencia argumentativa enfatiza en la recuperación del legado patriótico para promover el bienestar de la Patria. En estas secuencias es posible analizar los siguientes tópicos más relevantes en el discurso.

a) La relación del patriotismo con la religiosidad

Al apoyar la lógica argumentativa en elementos de la religiosidad, el discurso se investía de "carácter sagrado" utilizando la retórica como género discursivo propio de la formación religiosa de Morris y de su función pastoral. El discurso comenzaba realizando definiciones para lo que se remitía a las cartas del apóstol Pablo a los Corintios en el capítulo 13 del Nuevo Testamento.

> *"Un patriota es uno que ama su **patria**; o sea su país, su tierra natal o adoptiva. El patriotismo es desde luego el **Amor a la Patria,** y aunque sea necesario desarrollar un poco esta definición, sin embargo, con decir esto, se ha dicho casi todo. El amor todo lo abarca; todo lo consagra; todo lo inspira; manda a los mayores sacrificios; impulsa a los mayores esfuerzos; vislumbra los más íntimos significados; revela los más gloriosos horizontes; vitaliza, transforma, vigoriza y hermosea. No hay peligro que no afronte, no hay lucha que no emprenda, no hay carga que no sobrelleve, no hay copa de dolor cuya última gota no apure el amor. San Pablo nos dice que la mayor de las potencias permanentes en la vida humana es el amor. El patriotismo es pues el amor a la Patria. Amar a la patria es ser patriota. Amarla con toda la intensidad, todo el vigor, toda la ternura, toda la ingenuidad y la inventiva, con todo el valor y la abnegación, con todo el olvido de sí mismo, con toda la perseverancia, la incansable persistencia, con toda la fe ardiente, con toda la inapagable esperanza propia del vivo amor, eso, y no otra cosa**, **eso y nada menos que eso, es el patriotismo*** (Lo destacado pertenece al autor).

En este fragmento se aludía a un texto proveniente de La Biblia que no se mencionaba y que se daba como sobreentendido en la estrategia argumentativa, actuando como "fuente legitimadora" que autorizaba el discurso. Esta fuente operaba desde el imaginario protestante como un fundamento opuesto a la "tradición" por lo que inferimos la intencionalidad de establecer una diferenciación con los discursos del integrismo católico. Estos últimos articulaban como fuente de legitimación la tradición católica asentada en el dogma, vinculada a un orden político que rechazaba al liberalismo y el modelo de sociedad moderna burguesa asentada en el racionalismo. En este sentido, el ideario católico se apoyaba en la "legitimidad dogmática" según la cual el Derecho Canónico debía hacerse extensivo a todo el espacio público (Roitenburd, 1998).

El uso de la Biblia constituía una "cita de autoridad" presentada como fuente de verdad revelada al hombre, que podía ser sometida a diferentes interpretaciones o exégesis. Constituía el elemento de identidad más relevante del protestantismo, independientemente de las corrientes teológicas o denominacionales. El texto citado era compartido y ampliamente conocido en el ámbito evangélico, utilizado como simiente en la construcción simbólica de las relaciones interpersonales y con la divinidad. Al situarlo en la relación de los individuos con la Patria adquiría un nuevo sentido desde un punto de vista pragmático, en tanto se ligaba a una práctica, una forma de ser hombre o mujer patriotas. Se enfatizaba en la práctica del patriotismo con un sentido de heroicidad hasta el martirio, de acuerdo al vínculo que se proponía.

El protestantismo reconocía a Dios y su Evangelio como la verdadera base del orden moral de las sociedades. Particularmente en la corriente de la teología liberal, se hacía hincapié en el carácter ético del Evangelio que apuntaba a la raíz de la moralidad, a la intención y disposición interior (Dillenberger y Welch, 1958). Desde esta perspectiva, se sostenía que no podía haber "armonía" ni progreso social sin una doctrina moral y principios abstractos de raíz cristiana que sirvieran de parámetro para la acción individual (Amestoy, 1995). Para Morris era impensable la construcción de la nación sin una fe religiosa en los

valores evangélicos, lo que implicaba que se promoviera el principio de tolerancia religiosa[488] de acuerdo a la comprensión que el liberalismo sostenía en la época. Esta relación entre patriotismo y religiosidad constituye el parámetro de construcción discursiva que prevalece en el discurso, desde donde se construía un perfil de patriota con disposiciones similares a la de los mártires cristianos.

b) La integración de sujetos sociales

El patriotismo, como Amor a la Patria, se constituía en modelo ideológico que tenía por objeto traducir un sentimiento cívico altamente emocional para integrar individuos en un territorio nacional.

"Un patriota es uno que ama su patria; o sea su país, su tierra natal o adoptiva".

Esta frase articulaba la noción del territorio donde se habitaba, que no necesariamente era el lugar de nacimiento. Aludía a la incorporación de la nueva comunidad de inmigrantes en torno a un imaginario de país cuyo modelo ideológico de unidad contribuía a la configuración de la subjetividad de hombres apartados por miles de kilómetros, tal como analiza Mónica Quijada en relación a la conformación de los Estados Modernos.[489] En esta línea de construcción discursiva, irrumpía el Morris inmigrante mediante la incorporación de un poema, de un autor inglés, referido al vínculo con la tierra natal.

"¿Respira el hombre con alma tan muerta,
Quien nunca con intenso amor se ha dicho,
"Es esta mi Patria, mi tierra natal?
¿Quién después de viajar por riberas extrañas,
No ha sentido arder el altar de su alma
El amor patrio, potente, inextinguible, supremo,
Al volver sus pasos en dirección al amado hogar?"

[488] El principio de tolerancia religiosa que se expresa en la libertad de cultos y la separación Iglesia-Estado son aspectos que se reflejan en diversas publicaciones de LA REFORMA, y en los que discrepa con el liberalismo católico conservador.

[489] Ver: Quijada, Mónica, Bernand, Carmen y Schneider, Arnol. Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina siglos XIX y XX, Capítulo I, CSIC, Madrid, 2000. pp. 15-55.

> *"El patriotismo es un deber cuyo reconocimiento dignifica la vida individual, porque el hombre nunca se enaltece tanto como cuando obedece las supremas inspiraciones de su alma. Puesto que todo hombre y mujer y niño, tiene su país propio, o nativo o adoptivo, todos pueden ser, y todos deben ser patriotas. Esto es tan cierto cuanto a los pueblos pequeños como en cuanto al ciudadano más valiente de los dominios más civilizados del globo. El patriotismo ha sido una potencia muy real en todos los periodos históricos. Fue muy cultivado por los romanos (…) ellos derivaron a su vez el espíritu de patriotismo de los griegos; y los judíos siglos antes, tuvieron sus nobles patriotas, hombres y mujeres, sus Deborah, Judit y sus "Jueces" quienes sufrieron y murieron por su patria"* (El subrayado es nuestro).

El texto parecía justificar que los inmigrantes añorasen su propia tierra, quizás como el propio autor que regresaba a la suya para recuperarse de sus dolencias físicas. Otorgaba cierta permisividad a la nostalgia. Habitar otro suelo (el adoptivo) no parecía ser una limitación para el ejercicio del patriotismo como sentimiento y práctica que trascendía los territorios particulares y que podía ser interpretado como una forma de ser en el mundo.[490]

Por otra parte, los inmigrantes, el hombre, la mujer y el niño, eran sujetos sobre los que se construyeron identidades a lo largo de la década, sujetos de derechos sociales y políticos sobre los que se aplicaba el imperativo Kantiano del *"deber"* compartido por el ideario liberal en la construcción del patriotismo.

La idea de patriotismo se rastreaba en la temporalidad, en la que se destacaba la noción construida por las civilizaciones que se consideraban pilares de la cultura occidental (griegos, romanos, judíos). Aparecían como parámetros culturales que, en la argumentación, otorgaban legitimidad a la línea discursiva, proporcionando un horizonte de referencia más amplio y cierto sentido de universalidad, en el marco de la cultura occidental, que trascendía al religioso protestante que venimos analizando.

[490] En este sentido se trasluce el sentido cosmopolita que Morris plasma en su propio proyecto educativo al incorporar maestros inmigrantes, por lo que discrepa con medidas del Estado en su forma de regular el ejercicio de la docencia a partir de criterios de nacionalidad y formación obtenida instituciones estatales.

c) La formación del carácter

> *"En muchos casos parece que los mejores resultados patrióticos han surgido como producto de la combinación del mismo espíritu patriótico con un superior espíritu religioso. No quiero decir un espíritu sectario sino algo muy por encima de todo sectarismo, una pura espiritualidad ferviente, mística y profética."*

La religiosidad aparecía como condición indispensable en la experiencia moral. No obstante, de la aclaración efectuada respecto del espíritu *sectario* como distinto de la espiritualidad, es posible inferir la posición contraria del catolicismo romano frente a la cuestión religiosa, ya que reclamaba ser la portadora del "dogma verdadero" y se oponía al principio de tolerancia religiosa que anteriormente mencionamos. Esta idea se reafirmaba con la recuperación del lamento del pueblo judío en cautiverio mediante la trascripción del Salmo 137.

En esa línea, se volvía sobre la vinculación del pueblo con la tierra y de la tierra con la deidad. *"¡Si me olvidare de ti! Oh Jerusalén! Mi diestra sea olvidada",* proclamaba el salmista. Una de las posibles exégesis en relación a este salmo refiere a la dificultad para adorar a la deidad en una tierra "pagana e idólatra", es decir con pautas culturales, valores y creencias diferentes: *"¿Cómo cantaremos canción de Jehová en tierra de extraños?"* Desde la tradición judía, la adoración constituía un elemento vital que se traducía en las labores de la vida cotidiana (Nuevo Diccionario de Teología. Ferguson, Wright y Packer). En su argumentación, Morris intenta profundizar y fundamentar la estrecha vinculación entre la religiosidad y la vida, la cual contribuía a la liberación de la "cautividad". El autor leía en clave cultural-religiosa (colonialismo católico) aquello que obstaculizaba el desarrollo social y la utopía del progreso. Más adelante veremos cómo a esto se agregaba una lectura de tipo político-social que ponía en contradicción los principios de la democracia que, a comienzos de la década, Morris promovía desde su ideario político-pedagógico.[491]

[491] En los albores del proyecto, principios del siglo XX, Morris adhiere a posturas del liberalismo más críticas al estado oligárquico, defensoras de un necesario proceso de democratización social y transformación cultural.

> *"Hay una íntima relación entre las intuiciones reverentes, espirituales, y los puros fervores patrióticos; por eso el Deísta será siempre mejor patriota que el Ateo; el hombre de espíritu reverente; el amante de todo lo moral y espiritualmente bueno, será mejor patriota que el materialista; el inteligente, abnegado cristiano, será más eficaz como patriota, que el epicúreo, el egoísta e incrédulo, el mofador y el mundano. Muy bien ha dicho el distinguido doctor Creighton (el lamentado obispo de Londres):* ***"Toda nación para su verdadero progreso necesita poseer caracteres fuertes y resueltos; nada puede crear y sostener a tales caracteres sino un potente ideal acerca del destino nacional. Y ese ideal siempre tiene que ser religioso"*** *(El destacado es del autor, el subrayado es nuestro).*

Los atributos que formaban el carácter del patriota (espíritu reverente, amante de todo lo moral y espiritualmente bueno, inteligente abnegado, etc) poseían una fuerte connotación religiosa. En general, el liberalismo argentino coincidía, en sus miradas a las "sociedades modernas", con que la formación moral constituía un pilar fundamental para una reforma social que trastocara los valores del orden establecido y habilitara para desempeñarse en diferentes ámbitos sociales: educativos, laborales, sociales y políticos. En este texto, el ideal del destino nacional no aparecía desarrollado.

La relación entre la espiritualidad cristiana y el sentido del patriotismo planteaba la discriminación entre el que se consideraba *buen patriota* y el a*teo, el materialista, el epicúreo, el mofador, el egoísta, el mundano*. En este sentido, si bien no se hacía referencia a grupos sociales específicos, podrían inferirse sujetos sociales portadores de tales atributos que participaban de los conflictos de la época. Por ejemplo, la cuestión del ateísmo atravesaba los debates presentes en el ámbito intelectual, los que se desarrollaron incluso dentro de las logias masónicas;[492] entre el positivismo que se impulsaba como "religión de la humanidad" y el protestantismo que, si bien no era contrario al desarrollo de la ciencia, promovía la religión como "religión racional", capaz de formar ciudadanos y valores funcionales al orden liberal (Amestoy, 1998).

Por otra parte, el ateísmo promovido desde los movimientos anarquistas y socialistas, ponía en jaque la cuestión religiosa a partir de fórmulas

[492] W. Morris era miembro de la masonería.

enteramente laicas, apoyadas en la "razón y la ciencia", para analizar las problemáticas sociales de la época y fundamentar su confrontación con la ideología liberal conservadora (Barrancos Dora, 1990).

Periódicamente, en La Nación se publicaban discursos con el objetivo de pedir fondos para la "causa de la niñez", apelando a la sensibilidad de los sectores argentinos económicamente más enriquecidos. Al considerar tales discursos inferimos que, al referirse al *materialista,* al *egoísta,* podría estar aludiendo a dichos sectores sociales.

Por otra parte el *mundano, el mofador,* podrían reflejar el tipo de inmigrante descomprometido, buscador de fortuna y placeres que desarrollaba una vida "ávida de escalar posiciones", tal como lo reflejan miradas literarias como las de Cambaceres, Adolfo Saldías o Carlos María Ocampo.[493]

Todos estos sujetos sociales caracterizados por Morris parecen ser percibidos como portadores de atributos contrarios al patriotismo que persigue desde su ideario. En este sentido, estas marcas que contienen referencias axiológicas también son portadoras de connotaciones políticas, en tanto son significadas como obstáculos para la concreción de la utopía liberal. En este sentido, aparece un cuestionamiento a valores que podían ser revertidos desde la perspectiva religiosa que proponía Morris.

Desde su mirada, la relación entre patriotismo y religiosidad constituye una condición ineludible para el ejercicio del patriotismo. En el fragmento, por otra parte, tal relación era legitimada por las expresiones del obispo inglés, quien aparece como una segunda fuente de autoridad. Tácitamente, la misma no sólo remite al país de Morris, sino también al origen de la mayor parte de los fondos que sostenían su proyecto educativo y, por otra parte, a una de las naciones que constituía un parámetro a seguir por parte de las elites liberales, lo que sugiere la adscripción ideológica del público que Morris imaginaba.

[493] Autores de obras literarias que se ocupan del tema del inmigrante. Maristella Svampa (2006).

d) La recuperación de la historicidad liberal

> *"Todos los grandes patriotas de todos los países han sido, en algún sentido, hombres de espíritu y de intuiciones y aspiraciones religiosas, han tenido conciencia de lo invisible y se han sentido instrumentos, factores en una gran obra cuyo origen y cuyos alcances y significados trascendían los horizontes de su inteligencia (…) El patriotismo y el espíritu religioso bien entendido están íntimamente ligados porque* ***todas las virtudes necesarias para el buen patriota, son justamente las que inculca, ejemplifica y robustece la religión en su mejor expresión"*** (Subrayado del autor).
>
> *"El patriota de hoy es el continuador de los que le precedieron. No he hecho mención de las grandes figuras patriotas cuya vida y actos con tanta gratitud periódicamente conmemoramos. El pasado ha revivido durante nuestras conmemoraciones Centenarias, y vivirá para siempre en la memoria del pueblo. Pero desearía decir que nuestra parte no consiste únicamente en recordar y agradecer. Si somos signos herederos de la patria que se nos ha legado, somos (…) continuadores de la gran obra patriótica".*

La recuperación de la historiografía liberal correspondiente a los albores de la Independencia[494], constituía una de las bases de la construcción cultural, compartida con los intelectuales del momento, para formar al patriota. Entre estas bases ideológicas y la etapa fundante del Estado nacional con sus representantes, la Generación del 37, se establecían relaciones de continuidad en el proceso de transformación social y política.

En el liberalismo argentino, que entendía la Ilustración como una "Ilustración con Dios"[495], el componente religioso aparecía como matriz otorgadora de sentido, marco moral y piedra angular para la convivencia de la sociedad. En torno a esta religiosidad giraron las disputas por definir el alcance de su incidencia en la constitución del Estado[496]. La creación del sentido de

[494] En LA REFORMA se publican variados discursos de Morris en diferentes conmemoraciones patrióticas haciendo referencia y publicando fragmentos de producciones escritas por Moreno, Rivadavia, Belgrano, San Martín, Sarmiento, etc.

[495]. H.J. Prien, *Historia del Cristianismo en América Latina*, Sígueme, Barcelona, 1984, p. 329. Esta concepción responde a una matriz española antes que francesa. Para el autor "La América del Sur clasista no entronizó, como las masas parisinas de la revolución, a la diosa de la Razón, sino que hizo una Ilustración con Dios; exactamente como en España". Además, cf. J.L.Romero*, Situaciones e ideologías en Latinoamérica*, Sudamericana, Bs. As, 1986, p.53.

[496] El arco ideológico del liberalismo de los sectores dirigentes en relación con la problemática religiosa, en el proceso de conformación del Estado Nacional, se extendió desde posiciones jacobinas esgrimidas por liberales radicales hasta el conservadurismo ultramontano defensor del Estado Católico. Estas

pertenencia a la Nación, se realizaba a partir de la recuperación del ideario liberal sostenido por el movimiento revolucionario de Mayo, a fin de construir una conciencia de pasado compartido que actuaba como medio de legitimación del orden social. Este pasado compartido, unido a la religiosidad, era disputado por el catolicismo romano que se atribuía el derecho de ser su legítimo orientador.

La construcción de la idea de patriotismo dependía, en gran parte, de la percepción del pasado. La creación imaginaria de "héroes" se actualizaba en pos de crear una definición del "buen patriota" y, con ella, una serie de disposiciones del ciudadano que permitían consolidar un nuevo orden social y un imaginario del país futuro. Estos atributos, que se transmitían de generación en generación, contenían definiciones sobre *la virtud* que privilegiaba lo público sobre lo privado. El ciudadano virtuoso era aquel que podía desprenderse de sus propios intereses y orientarse a favor del bien común, hasta ceder su propia vida.

Esta construcción temporal es analizada por Mónica Quijada[497] como parte del proceso de *homogeneización* en los Estados Modernos. Dicho proceso implicó que grupos heterogéneos se convirtieran en una entidad única que habría de ser representada en el pasado y en el futuro, poseedora de una identidad de orígenes, cultura e intereses que trascendía a los individuos y a las condiciones sociales.

e) El civismo como práctica patriótica

Hacia el final, el énfasis religioso en el ideal patriótico se articulaba con un hacer del hombre en la historia, un "obrar" que comprometía al hombre con su tiempo. En este sentido, Morris orientaba la argumentación para fundamentar su propio accionar frente al protestantismo del momento *"Cada edad tiene su*

expresiones se expresan claramente en los debates parlamentarios contemporáneos al discurso analizado, por ejemplo en relación al aumento de subvenciones para las Escuelas Evangélicas Argentinas.

[497] Quijada Mónica: Op. Cit.

propia necesidad, su propia obra patriótica", decía, e involucraba a todas las edades y los géneros en la construcción de una concepción de civismo que se formaba desde niño, en consonancia con las iniciativas del Estado. En esa línea, contrapone la noción de patriotismo a la de parasitismo.

> *"Casi parece, a veces, que existe una creencia que patriotismo y parasitismo son sinónimos. Algunos han permitido degenerar tanto su ideal, que parecen creer que ser patriota es vivir de la Patria. De la Patria vivimos todos, pero el patriotismo vivo, vigoroso, sano e intenso consiste en ir descubriendo cada día cómo dar más y mejor a la Patria. Vivir* ***por*** *y* ***para*** *la Patria, ese es el ideal". (Subrayado del autor).*

Creemos que, en esta ocasión, se dirigía a los sectores de la clase política y a la élite económica que mencionamos anteriormente, a quienes Morris criticaba en diferentes oportunidades.[498] Aludía a la actitud política de esa élite que, signada por los principios liberales, el afán de riqueza y el sentido de aristocracia, se inclinaba hacia una posición cada vez más conservadora del poder público (Romero, 1975).

Las contradicciones de la élite gobernante que se ponían de manifiesto entre los principios doctrinarios del liberalismo y los hechos, así como en acciones carentes de escrúpulos que les permitían alcanzar sus objetivos a cualquier precio, suscitan las críticas de diferentes sectores sociales. En LA REFORMA es posible encontrar discursos que asientan esta crítica política en la cuestión moral en tanto no se gobierna en favor del "bien común" sino que se hace despilfarro del dinero en ostentaciones a costa de la implementación de fuertes políticas recaudatorias.

f) La formación intelectual del patriota

> *"Un notable escritor inglés ha dicho "el verdadero patriotismo consiste en querer ser más sabio y más capaz", y ese aspecto es digno de todo encomio. La realidad es que, no conmemorando hechos militares exclusivamente, no solo pensando en las proezas pasadas de los campos de batalla, no meramente estando prontos y dispuestos repeler a todo invasor atrevido, no sólo así manifestamos nuestro*

[498] La crítica a la clase política es analizada en el trabajo de investigación: "Educación y ciudadanía en el ideario pedagógico del liberalismo protestante"*, La Reforma* (1900-1910).

> *patriotismo.* ***Hay luchas y victorias tan grandiosas en la vida cívica como en la militar.*** *El patriotismo es amor, es carácter y las oportunidades para su manifestación son tan múltiples, variadas e infinitas, como la misma vida. (…) El patriota tiene que ser enemigo acérrimo de todo aquello que afea a la Patria, de todo aquello que es un peligro o una debilidad para la Patria (…) el genuino y verdadero patriotismo siempre es sumamente respetuoso, nunca es vanidoso, nunca hiere a los demás, y este digno, sereno amor a la Patria propia, y esta verdadera cortesía hacia los demás, contiene en sí el secreto del futuro bienestar de todos los pueblos"* (Subrayado del autor).

En este párrafo aparece la formación intelectual del "verdadero patriota" como aspiración: *"querer ser más sabio y más capaz"*. Este influjo marcaba las tendencias empiristas y positivistas del espíritu anglosajón, que se amalgamaban con el contenido moral.[499] En el pensamiento de Morris se dejaba entrever su alineación con el positivismo de Spencer, quien sostenía la necesidad de formar todas las facultades del individuo para desenvolverse en la vida familiar, laboral, social y política. En esta línea, el respeto por la ciencia y el método científico cobraba significativa importancia en el liberalismo teológico protestante. Ante la creciente y abrumadora importancia del método científico como medio para descubrir la verdad participaban o promovían la investigación de los fenómenos sociales y religiosos (Dillenberger y Welch, 1954). La racionalidad aparecía como fundamento para la práctica del civismo, aunque no con la fuerza de la relación entre la espiritualidad y el patriotismo.

En ese párrafo, Morris distinguía la vida cívica de la vida militar. Cabe acotar que en esa época se asociaba el patriotismo con las luchas militares, no sólo por la Independencia sino por las empresas recientes que, durante el Gobierno de Roca, emprendían la conquista del desierto. Este énfasis era resaltado por las iniciativas nacionalistas, que buscaban enfrentar la multiplicidad de manifestaciones foráneas percibidas como una amenaza para la integración nacional. A la vez, se las destacaba como afirmación de la soberanía ante potenciales manifestaciones externas que pudieran tener eco en estas tierras para la formación de otra nacionalidad (Bertoni, 2007). Tal aseveración aparecía soslayada en "no meramente estando prontos dispuestos a repeler a

[499] En la *Reforma* predomina la visión de un currículum integral, en la línea del positivismo de Herbert Spencer (Rebolledo E, 2008).

todo invasor atrevido". En este discurso, Morris añade a esta noción el componente del civismo,[500] sin desmerecerla pero restándole la relevancia que tiene en el contexto social.[501] La racionalidad contribuía también a discernir entre lo que *hacía bien a la Patria* de lo que no. En este sentido, es posible percibir la profundización de un estereotipo de ciudadano que se contrapone al que mostraban en esa época los trabajadores en pleno proceso de organización sindical, los anarquistas y socialistas que realizan diversas manifestaciones contrarias al régimen. Frente a este sujeto "peligroso" aparece la mirada del "deber ser" teñida de un tinte pedagógico, construcción atravesada por el perfil de ciudadano inglés liberal, funcional al *stablishment* (respetuoso, cortés, humilde en oposición a vanidoso).

> *"Un pueblo proclama su derecho a su primogenitura y su posesión de ella, no solo afrontando el campo de batalla y el cadalso, para derribar toda tiranía, sea esta mitrada o coronada, sino también* ***manifestando que no tolerará en el seno de la Patria nada que sea indigno, nada que no sea una fuerza sana, un honor y una gloria para la vida nacional" (Resaltado del autor).***

La imagen del patriota que analizamos al principio, apoyada en el texto de Corintios 13, parecía resquebrajarse desde una postura intolerante hacia quienes se oponían *al derecho a la primogenitura*, o la soberanía del pueblo en el ideario liberal, y hacia lo que no fuera *fuerza sana, honor y gloria*. El énfasis reafirma lo que se planteaba en el análisis del párrafo anterior. Lo *sano* se oponía a lo *enfermo*. Esta antítesis, que no daba lugar a términos medios, reflejaba la mirada del discurso político hegemónico. El positivismo adjudicaba a los grupos que rompían con el equilibro de la sociedad, el carácter de

[500] Esta noción es ampliamente destacada y desarrollada en discursos patrióticos de Morris en años anteriores, lo que podría dar indicios de un acomodamiento discursivo a los condicionamientos políticos por su cercanía a los sectores de poder más conservadores al aparecer como complementaria.

[501] En 1890 ya se habían establecido desde el Estado formulaciones precisas para las celebraciones patrias y las enseñanzas que debían ser transmitidas. Estas fiestas, dotadas de gran solemnidad iban adquiriendo rasgos rígidos, de tinte militar, que se expresaban en formaciones con un alto grado de disciplina sustentada por discursos que asociaban el patriotismo con el militarismo.

enfermedad social[502] con el consiguiente peligro de *contagio,* lo que en discursos anteriores aparecía analizado críticamente desde otros tópicos[503].
El "No tolerará" se enunciaba en tono amenazante, desde un posicionamiento de poder que ponía en evidencia el giro discursivo de Morris en relación a la *cuestión social y* su acercamiento a la política restrictiva y excluyente que profundizaba el orden conservador en el Centenario.

Conclusiones

Los discursos que analizamos en este capítulo nos permitieron aproximarnos a los "juegos de verdad" referidos a las prácticas de control y formación de la subjetividad humana, presentes en las instituciones escolares de William Morris. Los dispositivos disciplinarios generados para orientar esa construcción regulaban los espacios, los tiempos y los cuerpos de los individuos y reglamentaban un particular ejercicio del poder que planteaba el autogobierno. Esto creaba condiciones para la conformación de sujetos "elevados" a la categoría de ciudadanos. Sin embargo, en este contexto, los hilos se tensaban entre la libertad y la sujeción; la autonomía moral y la heteronomía o dependencia de un otro externo, los intereses del individuo y la sociedad.

Para el protestantismo liberal, la educación debía impactar en las diferentes facetas humanas: en el cuerpo, en el intelecto, pero fundamentalmente en su dimensión moral. En este sentido la educación popular se orientaba a producir un tipo de sujeto en el que la capacidad de racionalización era clave para poder formar un juicio crítico que fortalecía su autonomía. Esto contribuía a producir, en sociedades democráticas, un sujeto gobernable que, en la utopía liberal, tenía otros márgenes y espacios de participación social, derechos y posibilidades. La ascética protestante era la más indicada para vehiculizar esta transformación social en tanto impactaba en la constitución de la subjetividad

[502] Esta idea se vincula con la lectura que la intelectualidad vinculada a las clases dirigentes realizaba en relación a los inmigrantes portadores de ideologías que atentaban con el orden liberal según lo refleja el pensamiento de Miguel Cané, Octavio Bunge, José María Ramos Mejía. (Svampa M, 2006).
[503] En otros discursos analizados, pertenecientes a los años anteriores a 1910, la preocupación de Morris por la cuestión social alude a la desigual distribución de la riqueza, el derecho al salario digno, la responsabilidad del Estado como regulador de los derechos sociales.

humana.

Mediante las tecnologías de poder empleadas para corregir y controlar a partir de mecanismos de autodeterminación y regulación moral (carteles, conductas modélicas de los maestros, orden, higiene, preceptos religiosos protestantes), se constituía un sujeto en una trama de sentidos a veces contradictorios que, si bien podía conformarse como “soberano de sí mismo”, quedaba atrapado en un estereotipo construido por el “deber ser” que ponía límites al ejercicio de la libertad en el sentido rousseauniano. Recuperando a Foucault, en la ascética protestante, para el ejercicio del autogobierno se promovía un conocimiento de sí que implicaba conocer reglas y principios que, a la vez, consistían en verdades y prescripciones, transmitidas a través de instituciones sociales como la familia y la escuela. Las prácticas de esta conjunción de instituciones estaban atravesadas por la religiosidad protestante, de lo que deducimos el amplio significado de la educación como proceso cultural. En estos términos consideramos que el protestantismo liberal intentó promover prácticas de constitución de la subjetividad humana en el juego de las relaciones de poder productoras del orden social, o lo que en términos foucaultianos se define como noción de gobernabilidad.

En el contexto de gobiernos oligárquicos, estos discursos que implicaban el juego de las relaciones de poder para el ejercicio de la libertad, encontraron obstáculos para desarrollarse si atendemos a cierto “estado de dominación” de la clase política que no lograba articular prácticas discursivas favorables al efectivo ejercicio de las libertades políticas de los individuos. El proyecto del protestantismo liberal quedaba en el medio de estas tensiones por lo que las posiciones políticas fluctuaban entre el paternalismo político, con lecturas asociadas con la inmadurez del pueblo para la toma de decisiones, y otras que demandaban otro tipo de iniciativa y autonomía. En este contexto resistente a profundizar un proceso de democratización social, los protestantes liberales resignificaron los discursos reformistas de otras latitudes proponiendo, ambiguamente, márgenes para el desarrollo de la autoconciencia desde el punto de vista ascético por un lado, y determinados parámetros de comportamiento del patriota (hombre, mujer, niño) por el otro, lo que dejaba

escasos márgenes de libertad para la autodeterminación del individuo.

El individuo que había que formar para que fuera funcional a una sociedad armónica y pacífica forjada por el trabajo, estaba inmerso en la problemática de la injusticia y las desigualdades de sistema capitalista y también en prácticas políticas corporativas, una cultura con reminiscencias del autoritarismo colonial. No obstante era interpelado para que respondiera como un ciudadano "civilizado" cuyo comportamiento se ajustara a las leyes, rechazando cualquier posibilidad de resistencia que atentara contra el orden social aunque la lucha ideológica, de hecho, fue una opción sostenida desde su praxis política.

La formación moral, se planteaba para todo el cuerpo social como condición para el progreso, el desarrollo y la civilidad, ubicándose como eje de la práctica política. Esto la colocaba como fin de la educación del ciudadano, su moralización. La moralización individual conducía a una moral social, a la organización de un orden y la realización de una nación, más allá de la universalidad de la ley y del derecho que la instituía. Para lograrlo el pueblo era conducido, guiado para salir de la "oscuridad", de su estado de "infancia", por una fracción civilizada portadora de la *luz* que guiaba hacia la salida. Es así como los enunciados en relación a la cuestión moral, por lo general, se apoyaban en referentes de autoridad, personalidades conocidas por el espectro social y político, intelectuales e incluso publicaciones contemporáneas. Encontramos recurrencias, preocupaciones compartidas, que podrían considerarse como los pivotes sobre los que se engarzan discursos educativos provenientes del extranjero, que aparecen como posibles respuestas o caminos superadores. Al definir la educación moral que configura al sujeto alumno-educando se definía un conjunto de sujetos y prácticas abarcadoras de los docentes, las instituciones, la relación pedagógica, necesarias para desarrollar una educación modélica.

Hemos podido dar cuenta de que las posiciones en la formación moral se desplazaban, en estos discursos, de las concepciones positivistas-evolucionistas que sostenían la condición heredada del carácter, con su correlato en estigmatización y estratificación social de los sujetos, cuestión que

se aprecia también en el discurso *"El patriotismo*". La imagen del patriota aparecía como figura-símbolo impulsor del proyecto de modernización cultural construida desde el imperativo moral como principio de unificación social, lo que alejaba a estos discursos de posturas positivistas que sostenían el mejoramiento de la raza para la eliminación de la barbarie, aspecto que se va redefiniendo en las miradas hacia el inmigrante por parte de las clases dirigentes (Svampa Maristella, 2006). En este sentido entendemos que la mirada no era "biologicista" (a pesar de su formación en el positivismo spenceriano) porque la raza no se presentaba como determinante de la construcción social del patriotismo, sino que se subrayaba la construcción de valores sociales vinculada a la religiosidad y a la cultura anglosajona que trascendía estas diferenciaciones sociales o étnicas.

El discurso del patriotismo se asentaba en una plataforma cultural contraria a la matriz católica-colonial, por lo que se distanciaba del pensamiento que se iba consolidando en el Centenario; aquel que profundizaba la asociación entre la civilización y la tradición de raíces hispano-católicas como nuevo principio de cohesión social sostenido por intelectuales del Nacionalismo.[504]. Estas concepciones se plasmaban en la creación de un sentimiento de pertenencia nacional, que se definía por oposición a lo cosmopolita, y se fundía progresivamente en el concepto de una ciudadanía cultural.
Por otra parte encontramos claros indicios de integración del inmigrante, de la mujer y el niño, pero también de exclusión en lo ideológico y político de quienes eran reconocidos como el "peligro rojo", lo que se contradecía con los principios mismos sobre los que se fundamentaba el discurso.

La consideración de la dimensión espiritual del hombre para crear el "sentimiento patriótico" era compartida por diversos discursos contemporáneos. El problema residía en cómo se significa esta dimensión y con relación a qué. El trabajo de Ricardo Rojas, quien publicaba en 1909 la *"Restauración Nacionalista",* sintetizaba las inquietudes de la clase gobernante cuyo ideario

[504] En esta época se consolida una concepción de patriotismo fuertemente excluyente, fundada en rasgos culturales propios e históricos, que expresan los cambios en las miradas de sectores de la elite dirigente hacia los sectores inmigrantes que eran percibidos como "clase peligrosa", configurándose la imagen de la "nueva barbarie" (Svampa Maristella, 2006).

proponía una reconsideración de las raíces hispanizantes, su lengua y su idiosincrasia; así como el replanteo de la “barbarie pasada”. De esta manera, Rojas contraponía cultura y civilización. En la misma línea, Manuel Gálvez, quien propusiera la expulsión de quienes promovían las religiones extranjeras y doctrinas sociales internacionalistas, pregonaba el provincialismo a través de su obra *El diario de Gabriel Quiroga.*

Morris contraponía a estas significaciones el modelo cultural de los países anglosajones desde un planteo que revestía cierto carácter cosmopolita. Desde ese lugar no solo parecía dirigirse a la clase intelectual argentina sino también al inmigrante, interpelando su esfuerzo dinamizado por la religiosidad, como base de la construcción moral y la utopía del progreso. En este sentido se dirigía a inmigrantes que no se nacionalizaban argentinos interpelando su participación en la vida pública.

Por otra parte, Morris no separaba su concepción religiosa del sueño del liberalismo que, aun cuando empezaba a dar muestras de serias debilidades, era defendido como un modelo universal hacia donde se encaminaban las sociedades civilizadas. Éstas requerían la formación de un “nuevo hombre” que pudiera buscar la forma de construir la civilidad desde otra matriz cultural. En este sentido, el elemento de cohesión social era, para Morris, un sustrato de valores compartidos esencialmente cristianos y el modelo cultural europeo. La concepción homogeneizadora que intentaba difundir desde parámetros fuertemente religiosos, planteaba debilidades en el sentido integrador, tal como hemos analizado en este trabajo, ya que dejaba afuera a otras manifestaciones culturales, otros cuerpos ideológicos y formas de expresar la lucha política.

Es posible advertir un corrimiento de Morris hacia posturas más conservadoras que se observa hacia el centenario. Se alineaba al proceso de homogeneización cultural excluyente que compartían los sectores más conservadores de la sociedad argentina. Su sensibilidad frente a las problemáticas sociales no lograba reparar las desigualdades que estaban en la raíz misma del sistema capitalista, en pleno proceso de expansión. En esta línea, el proceso de homogeneización cultural tendió a traducir la diversidad

cultural y étnica en desniveles sociales (Quijada Mónica, 2.000). La relación entre patriotismo y religiosidad, dejaba en segundo plano el ideario político que advertimos en discursos patrióticos de los años anteriores, en el que se explicitaban conceptos de democratización social para la construcción de la civilidad desde parámetros liberales más radicalizados.

Si para Weber la cultura protestante y su *ethos,* a través del *ascetismo* derivado de la reforma y en especial de la doctrina calvinista, influenciaron de un modo decisivo las conductas sociales de los representantes de la burguesía, nos preguntamos acerca del impacto de este ideario en el contexto argentino, qué sectores sociales se hicieron eco, qué proyecciones e interpretaciones se hicieron de él y quiénes las hicieron, cómo impactó en los alumnos de la escuela.

En esta línea y para finalizar nos preguntamos qué resignificaciones y/o reconversiones se hicieron de estas prácticas discursivas, tan apreciadas por el liberalismo, para tornarlas funcionales a un orden político que siguió siendo fuertemente determinado por una cultura cimentada en la tradición católica, resistente a profundizar procesos de democratización social y política cada vez que se tocaban sus intereses de clase.

Capítulo 3

PROYECCIONES SOCIALES, POLITICAS Y CULTURALES DEL "SUJETO PEDAGÓGICO"

"Todo hombre, toda mujer, todo niño,
debe contribuir lo más posible
-por su trabajo, su ejemplo, su vida toda-
a la grandeza de la Patria."
(William Morris)

3. El sujeto pedagógico

Para aproximarnos a los sujetos a los cuales se destinaban experiencias educativas en el proyecto pedagógico de Morris, partimos de considerar a un sujeto que se constituía en el devenir de procesos situados y contextualizados históricamente. Laclau y Mouffe, se refieren al sujeto desde la noción de "posiciones de sujeto" en el interior de una superficie discursiva, por lo que participa del carácter abierto de todo discurso y no fija totalmente dichas posiciones en un sistema cerrado de diferencias (Laclau y Mouffe, 1987.P.133). En este sentido, se rechaza la noción de sujeto como totalidad originaria y fundante para orientarse hacia el análisis de "la dispersión, la detotalización, el descentramiento de unas posiciones sobre otras", sin dejar de considerar la sobre-determinación que se establece entre las mismas.

Circunscribir la mirada al sujeto pedagógico producido desde el protestantismo liberal implicó realizar un esfuerzo por identificar, en los discursos, esa dispersión que constituye al sujeto, la autonomía y subordinación de las prácticas educativas y sus proyecciones sociales y políticas. Consideramos que, si bien se incorporaban en sus prácticas discursivas líneas ideológicas que identificaban este movimiento internacional, se constituían en el entramado de posiciones articuladas en el contexto histórico particular argentino, los sentidos de los discursos producidos en otras realidades se resignificaban en

Argentina en el entramado de lógicas de poder particulares.

Desde esta línea teórica, intentamos aproximarnos a los sujetos que se constituían en el marco de las experiencias escolares que configuraban modos de comprender y de actuar en la vida, la patria, ámbitos laborales, así como sus *"funciones"* en ellos de acuerdo al proyecto político propuesto. En este sentido recuperamos la noción de Foucault: "El sujeto constituye la intersección entre los actos que han de ser regulados y las reglas de las que ha de hacerse" (Foucault, 1970).

Al preguntarnos acerca de quién era, para el protestantismo liberal, el sujeto al que estaba destinado su proyecto educativo, nos encontramos con que la tarea formativa -con dispositivos específicos- se orientaba a diferentes sujetos. Escuelas, Jardines de Infantes, Biblioteca para Maestros, Talleres de Artes y Oficios, publicaciones, iglesia, conforman los pivotes de un proyecto que impactaba a diferentes grupos sociales y etarios. Si tenemos en cuenta los destinatarios de la revista como medio de reflexión, difusión y formación de nuevas ideas y debates, el espectro de sujetos se complejiza y abarca también a sectores intelectuales y de la élite gobernante, todos potencialmente afectados por la premisa defendida de la educación permanente. Consideramos que los destinatarios de la revista no eran los mismos que los que abarcaban a las escuelas, aunque por las características de la publicación que analizamos es probable que los educadores, funcionarios educativos y la clase política que simpatizaba con el protestantismo liberal fueran blancos claves de formación ideológica, en el contexto de la reforma social y cultural que impulsaba el protestantismo liberal.

Por otra parte, el proyecto de las escuelas estaba orientado principalmente al niño, pero también al joven y al adulto de ambos sexos. Dentro del grupo de los adultos, el proyecto abordó la educación de hombres y mujeres, quizás padres de los niños o policías analfabetos que habitaban las zonas donde se insertaron las escuelas. También encontramos indicios de la formación de maestros. Al parecer, en la década del `30 se formaron maestros en el marco del proyecto que suplieron las necesidades de las escuelas, lo que constituye

una línea para continuar indagando.

Sobre esta amplia gama de sujetos pasibles de ser pensados como sujetos pedagógicos, en tanto afectados a procesos educativos con diferente grado de sistematización, hemos realizado un recorte para profundizar en las concepciones que circularon referidas a los niños, la mujer y el trabajador. Estos son recuperados no solo por una variada gama de discursos, sobre todo en las dos primeras décadas, sino como sujetos hacia los cuales se elaboraron dispositivos educativos específicos que perduraron a lo largo del proyecto.

3.1 El niño como sujeto pedagógico

En este apartado, nos interesa acercarnos a las líneas discursivas que atravesaron los debates sobre la tutela de la niñez en las primeras décadas del siglo XX. Nos aproximaremos a las maneras de encarar el cuidado de los niños que circulaban y permeaban las prácticas educativas del proyecto de Morris, en el contexto en el que se cristalizaron políticas de intervención sobre la infancia, gran parte de las cuales perduraron durante todo el siglo XX.

En las estadísticas, la problemática educativa reflejaba las dificultades para concretar el ideal sarmientino, aunque paulatinamente, a los largo de las décadas que abarcamos, se fue incrementando la oferta educativa estatal. En 1904, sobre 188.271 niños en edad escolar, 126 989 recibían educación en las escuelas, 617 en fábricas o talleres y 9.503 en sus casas u otros lugares. El Censo Municipal estableció que de los 206.058 niños en edad escolar, 144.697 recibían instrucción en las escuelas, 76 en las fábricas y talleres, y 11.561 en sus domicilios. Finalmente, en 1.914, sobre una población escolar de 230.438 niños, 165.964 iban a la escuela, 12.230 recibían instrucción en sus domicilios y 46 en fábricas y talleres en los que trabajaban (Martínez 1906, Martínez 1910b, Martínez 1910a, Martínez 1916). No obstante, las estadísticas muestran el alto nivel de deserción escolar. Los datos dan cuenta de una importante población infantil que no ingresaba en las escuelas, aunque parte de ella adquiría conocimientos de lecto-escritura en otros espacios.

Además de la problemática educativa, se sumaba la de cientos de niños que, de diversas maneras, se ganaban el sustento diario mediante diferentes tareas.

Intentaremos ubicar, en los debates de la época, las producciones discursivas referidas a la niñez que se difundieron a través de LA REFORMA y en las que articulaban los derechos de los niños, sus demandas educativas y laborales, y el modelo social que aspiraban a concretar. El positivismo spenceriano, el espiritualismo, el cristianismo en clave protestante y el higienismo configuraban diferentes matrices ideológicas que proponían un abordaje a la problemática. Las significaciones se inscribían en el marco de diversas experiencias desarrolladas en espacios oficiales o particulares, y en otras instancias jurídico-legales que se producían para garantizar la asistencia y el control de los niños.

3.1.1 Producciones de sentido en relación a la niñez en *LA REFORMA*

Sobre la categoría *"infancia"*[505] giraban diferentes apreciaciones, pero coincidían al referirse a un sujeto que se proyectaba en la sociedad y que contenía el imaginario de un determinado proyecto social y político. En este sentido, la problemática de la niñez constituía un tema que concentraba los debates del momento, en los que participaban diferentes sectores sociales. Esto podría interpretarse como *"el surgimiento de una sensibilidad renovada de la infancia en términos de sujeto"* y se reflejaba en diversas estrategias de intervención por parte de la sociedad civil mediante la creación de un sinnúmero de asociaciones que intentaban dar respuestas a dicha problemática.[506] En el marco de estos debates y experiencias sociales se fueron elaborando políticas en relación a la niñez que plantearon modos de intervención para la formación de ciudadanos.

A lo largo de las décadas, Morris hizo explícita su preocupación por la niñez pobre que lo movilizaría a emprender experiencias educativas. En la revista *LA*

[505] Esta categoría puede ser abordada como analizador desde una perspectiva transdisciplinaria en Carli Sandra: *Niñez, pedagogía y política*, Miño y Dávila, UBA, 2005.

[506] Ver Infancia y sociedad: La mediación de las asociaciones, centros y sociedades populares de educación, de Carli Sandra en Puiggros Adriana (1991): Sociedad Civil y Estado en los orígenes del Sistema Educativo Argentino. Galerna, Bs As.

REFORMA se publicarían una extensa variedad de artículos referidos al niño de la calle, el trabajo de los niños, el problema de su inclusión en las escuelas comunes, las formas de disciplina; temáticas recurrentes a lo largo de las décadas.[507] Esta diversidad discursiva reflejaba las búsquedas, por parte de la elite liberal, por definir a los sujetos educativos y las prácticas de enseñanza. Las mismas estuvieron vinculadas a las miradas que circulaban y se construían en el campo educativo, la ciencia médica y la jurisprudencia. En esa encrucijada de sentidos diversos, que se traducían en prácticas de intervención sobre la niñez por parte de diferentes instituciones, se fueron incorporando elementos provenientes del cientificismo criminológico de Comte, Lombroso, Lebon, Binet.

Así también, en las publicaciones de la época dedicadas a la formación de maestros, es posible encontrar aquellas que se inscriben en una matriz espiritualista. Al respecto Sandra Carli [508] sostiene que el positivismo no estuvo exento de influencias espiritualistas y ambos permearon los discursos de la instrucción pública. El krausismo, particularmente, constituyó una de las tantas formas de espiritualismo. En LA REFORMA el espectro se ampliaba con la influencia del pensamiento protestante. Además, es posible identificar el pragmatismo norteamericano de William James y John Dewey, los denominados precursores de la escuela nueva como Pestalozzi, Fröebel y el anarquismo cristiano de Tolstoy, entre otros.

Los artículos seleccionados para ser publicados en la revista, no sólo nos permiten identificar las lecturas que el grupo en cuestión privilegiaba, sino la diversidad de discursos que formaron el entramado que, de alguna manera, dio sustento a sus prácticas pedagógicas. Intentaremos centrarnos en las maneras

[507] No hemos podido evaluar el alcance de la participación del protestantismo liberal en los debates que derivaron en la Ley Agote en la década del XX. Sin embargo creemos que los artículos publicados en esas épocas podrían expresar la intención de realizar aportes al respecto. Ejemplos de estas publicaciones en *La Reforma* son: Dr. B. Lainez: Defensor de Menores de la Capital. Derechos y deberes del Ministerios de Menores; Abril 1904; Dra. Petrone Eyle: la Infancia desamparada. Carta publicada en La Nación, junio 1904; Clemente Ricci: La Navidad de los Desamparados. Diciembre 1904; William Morris La verdadera caridad. Obra esencial y urgente necesidad. Cunas y dispensarios para la infancia. (De La Nación 11 de febrero de 1905), febrero 1905; Ernesto Nelson: El niño. Su ausencia en la sociedad argentina, septiembre de 1908; Antonio Sagarna: El problema de la criminalidad en los niños y en los jóvenes. (Vocal del Superior Tribunal de Justicia); septiembre de 1909.

[508] Carli Sandra (2005). Niñez. Pedagogía y Politica. Miño y Dávila.

de nombrar (sus *usos, su funcionamiento histórico* desde la perspectiva de Foucault) que constituyen los discursos que se vinculan con prácticas éticas y con aquellas mediante las cuales se ejerce el poder (Foucault M, 1966 (2002)).

En el periodo que estamos estudiando circulaban diferentes maneras de referirse al grupo etario que abarcaba a los niños desde su nacimiento hasta los 12-14 años. Zapiola analiza esta diferenciación terminológica en relación a cierta percepción dicotómica del universo de la infancia que se generalizó entre las elites (1880 y 1920).[509] Según la autora, se utilizaba el término *niñez o niños* para aludir a los menores de edad que cumplían el rol de hijos, alumnos o trabajadores pertenecientes a sectores populares. Por otra parte, se usaba el término *menores* para referirse a los "pobres", "huérfanos", "abandonados", "delincuentes", "viciosos" o "vagos"; siendo esta última categoría laxa y confusa (Zapiola M.C, 2010). En esta línea, Aversa (2008) sostiene que la invención de la minoridad se presentó originariamente asociada a elaboraciones generadas desde el poder a partir de marcos higienistas, psiquiátricos y de la jurisprudencia.[510] En este sentido, esos marcos de referencia sirvieron de base para proyectos legislativos o circularon en publicaciones y eventos científicos, estructurándose fundamentalmente en relación a dos demandas: el establecimiento de la tutela o patronato estatal sobre los niños caracterizados como *menores* y la creación de instituciones estatales de corrección a las cuales enviarlos con el fin de evitar la potencial amenaza social. Esto implicaba la promulgación de una ley que habilitara la suspensión o la pérdida de la patria potestad de sus progenitores cuando las autoridades lo consideraran conveniente), (Aversa M.M, 2008).

Un número considerable de asilos y establecimientos oficiales se encontraba

[509] Véase, por ejemplo, Carli (2002); Ríos y Talak (1999); Zapiola (2006).

[510] Para analizar las reformas legislativas y, sobre todo, la puesta en práctica del patronato público de menores son: María Carolina Zapiola, "¿Es realmente una colonia? ¿Es una escuela? ¿Qué es? Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890", y María Marta Aversa, "Infancia abandonada y delincuente. De la tutela provisoria al patronato público (1910-1931)", en Daniel Lvovich y Juan Suriano (eds.), *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*, Buenos Aires, Prometeo, 2006, y Fabio González, "Niñez y beneficencia: un acercamiento a los discursos y las estrategias disciplinarias en torno a los niños abandonados en Buenos Aires de principios del siglo xx", en José Luis Moreno (comp.), *La política social antes de la política social*, Buenos Aires, Trama/Prometeo, 2000, p. 129-204.

bajo la administración de asociaciones, las cuales formaban parte del entramado social y estatal de asistencia. Entre ellas se encontraban entidades adscriptas al catolicismo y, particularmente, a La Sociedad de Beneficencia, la cual constituía el pivote central del sistema de caridad pública, tanto por sus numerosos establecimientos como por el número de internos.[511]En este complejo contexto, se debatía acerca de cómo proceder con esos niños que *pululaban en las calles* de la ciudad, donde se formaban redes de sociabilidad en las que desarrollaban una serie de actividades legales o ilegales, pero indistintamente ilegítimas a los ojos de los sectores dirigentes[512] (Zapiola M.C, 2010).

Particularmente, Morris manifestaba en sus discursos una recurrente preocupación por lo que denominaba la *"niñez desamparada"*.[513] Desde una perspectiva circunscripta al ámbito familiar, sus expresiones hacían referencia a la vulnerabilidad del niño frente a un adulto "ignorante" de sus deberes hacia él.

> *"...muchísimos de estos niños son de padres o guardianes que desconocen o tratan de ignorar por completo sus deberes para con estos pobrecillos. Algunos con una brutalidad casi inconcebible, obligan al niño a salir muy temprano cada día de su pieza del conventillo, y le amenazan con crueles castigos si regresa sin cierta suma de dinero (...) y así viven o más correctamente, así mueren muchos niñitos y niñitas, sin amor, sin cuidado, sin abrigo, sin ropa, ni calzado (...) ni ninguna educación; su único porvenir probable es la calle, la cárcel y la tumba prematura, y en muchos*

[511] Valeria Silvina Pita, *La Sociedad de Beneficencia en el manicomio. La experiencia de administración y tutela del Hospital de Mujeres Dementes, Buenos Aires 1852-1890*, tesis de doctorado en Historia, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras, 2009. Citado en Aversa M. M (2011) Infancia tutelada Senderos institucionales y rutinas judiciales. Ciudad de Buenos Aires, 1900-1919 Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.

[512] Los censos nacionales, municipales y escolares se refieren al número de niños en edad escolar (de 6 a 14 años) que no concurrían a la escuela en Buenos Aires y nos brindan una aproximación parcial a la cantidad de niños trabajadores. En 1914, por ejemplo, el 23% de un total de 230.438 no concurría a la escuela y 4.842 estaban registrados como trabajadores de fábricas y talleres (no se proveen precisiones sobre sus edades, pero sabemos que la iniciación en este tipo de actividades se daba entre los 9 y los 10 años). Quedan sin registrar no sólo los trabajadores ambulantes, informales y domiciliarios, sino gran parte de los que se desempeñaban en fábricas violando las disposiciones de la Ley de Trabajo de Mujeres y Niños de 1907. Martínez, Alberto -presidente-. *Tercer Censo Nacional. Levantado el 1º de junio de 1914*, Talleres Gráficos de L. J. Rosso y Cía., Buenos Aires, 1916, Tomo I. Citado en Zapiola, María Carolina (2010), "La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica?", en Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel (comp.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960),* Prohistoria, Buenos Aires.

[513] Se observa recurrentemente la referencia a *la niñez.* En muy pocos artículos de la revista aparece la referencia a "menores".

casos los padres no sólo saben, consienten en todo esto, sino que son los directamente culpables".[514]

El desamparo del niño era asociado a ciertas prácticas sociales de los sectores pobres y de los servidores públicos[515] que, inferimos, pertenecían a estos grupos. Implícitamente, se incluía una crítica moral tanto a los padres como a los guardianes, referida a las formas de construir los vínculos afectivos, hábitos y valores. En este sentido, se adjudicaba al problema del abandono una causalidad de tipo social y de clase signada también por la ignorancia. Pero también, como veremos, esta crítica se proyectaría hacia otros sectores sociales que en la dinámica de ascenso social, impactaban sobre los modos de crianza, frente a los profundos cambios sociales y culturales que se producían merced al proceso de industrialización y la incorporación de la mujer al mercado laboral.

Por otra parte, Morris ampliaba en sus explicaciones la mirada hacia lo que la sociedad debía hacer con la niñez. Instalaba visiblemente su opinión en artículos de tono fuertemente crítico que eran publicados en La Nación. En 1905, criticaba a la sociedad porteña por su apatía ante la "niñez desvalida" cuando solicitaba fondos para la creación de "cunas y dispensarios para la infancia", haciendo de ésta una causa patriótica.

"¿Dónde está nuestro patriotismo? ¿Qué entendemos por amor a la patria? ¿Qué nociones tenemos de nuestro deber para con este problema de tanta gravedad?[516]

En concordancia con este posicionamiento se publicaban artículos de Ernesto Nelson[517] quien sostenía que *"la protección al niño es un alto exponente de*

[514] *La Reforma*, Año IV, N° VI (Junio) 1904 P. 1826.

[515] En el proyecto educativo de Morris se desarrollaron propuestas para la alfabetización de adultos en las que se menciona a guardianes analfabetos, sujetos que suponemos cumplían funciones de policía.

[516] *La Reforma,* Año V, N°II (Febrero), 1902 P 2.279. publicado en *La Nación*, 14 de Febrero de 1905, por William Morris.

[517] Ernesto Nelson (1873-1956), inspector, profesor y director de colegios secundarios. Activo propagandista de la cultura y educación norteamericanas y especialmente de la obra de John Dewey en Argentina. Fundó la liga Nacional de Educación y La Asociación por los Derechos del Niño, entre otras. Iness Dussel: *Currículo, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media 1863-1920)* Edit. UBA-FLACSO.

civilización y de cultura".[518] De este modo se instalaba en la sociedad la responsabilidad de la protección de los niños, asociándola a su participación en iniciativas que contribuyeran a lograrlo y que adquirían significado en el reconocimiento de los derechos de los niños en una sociedad democrática.

> *"Entre las grandes repúblicas somos la menos democrática precisamente por la falta de injerencia del pueblo, no ya en la vida cívica sino en las numerosas actividades que realmente constituyen la democracia en ejercicio".*[519]*.*

En esta misma línea y tomando como modelo la sociedad norteamericana, planteaba la necesidad de reconocer los derechos de los niños:

> "*…los niños tienen derechos que deben ser respetados, y en el proceso educacional toda la libertad posible debería serles permitida, para hacer así que lleguen a ser aptos y preparados para las grandes responsabilidades de la vida…".*[520]

Abordar el problema de la niñez constituía una cuestión, inherente a la práctica democrática en las sociedades modernas, que los habilitaba para la vida adulta. Respetar sus derechos implicaba permitirles acceder a la salud, a una vida sana, a la alimentación adecuada, a la higiene y el cuidado del cuerpo; especialmente de sus sentidos (vista, oído) por los que ingresaba el discurso higienista. Se especificaba de esta manera en qué consistía el derecho a ser protegido. Esta línea de pensamiento era compartida por el protestantismo liberal, en tanto el niño era el depositario de la utopía liberal, sujeto de socialización política, germen de la sociedad civil del mañana y, por lo tanto, no podía dejar de ser atendido. Al respecto, Morris sostenía:

> "*La más sólida grandeza de un pueblo peligra cuando ese pueblo descuida a sus niños*".

En este sueño modernizador, el niño estaba siendo pensado como un sujeto con derechos propios, que se incorporaba desde pequeño a la sociedad. Esta postura discrepaba con la posición de la Iglesia Católica Romana, la que se

[518] *La Reforma,* Año VIII, N°X. (Octubre) 1908 *Derechos del niño y deberes del adulto. "Al niño pobre en su día" Ernesto Nelson* P. 5372.
[519] *La Reforma,* Op. Cit. P. 5378.
[520] *La Reforma,* Año X, N°V. (Mayo) 1910 William Morris P.7547.

adjudicaba la posesión de los derechos de tutela. Desde esta perspectiva, los padres poseían un poder delegado por Dios sobre los hijos que, en consecuencia, eran considerados propiedad privada, por lo que el Estado sólo podía cumplir funciones supletorias de la educación infantil y ajustarse al poder familiar [521] (Carli Sandra, 2005).

Por otra parte, tal como ocurría en otras revistas contemporáneas, los artículos de la *Sección Educacional* reflejaban los avances de disciplinas que, como la psicología, le otorgaban cada vez más especificidad a la niñez con sus consecuentes derivaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Desde estas articulaciones se intentaba contribuir a un cambio en la mirada del niño que tendría su correlato en el ámbito social y político. Recuperamos el siguiente fragmento en línea con el discurso de fundación de *La Reforma:*

> *"El reconocimiento de los derechos civiles y políticos a favor de todas las clases sociales y el creciente deseo de participar en la gobernación del Estado, que haya sido su consecuencia, exigen evidentemente que la educación se modifique y amplíe a fin de preparar al ciudadano para esas nuevas tareas"*[522]*.*

Esta cita corresponde a un artículo titulado *"El niño y su naturaleza: un nuevo método de educación"* en el que podemos apreciar las articulaciones que se establecían entre las dimensiones pedagógica y política. En oposición a la pasividad y sumisión del niño, el aprendizaje centrado en la memoria y el currículo ajeno a sus intereses, se proponía una transformación metodológica y curricular que giraba en torno a una mirada diferente del niño que se proyectaba hacia la conformación de un ciudadano "*democrático"*.[523]

A lo largo de las décadas, en la revista se publicarían artículos de esta índole, que daban cuenta de un proceso de transformación en relación a las concepciones de la infancia. El niño comenzaba a ser mirado como un sujeto al

[521] Este conflicto de poder se verá reflejado en los debates legislativos sobre la tutela de la infancia que abordaremos en relación a la Ley Agotte.
[522] *La Reforma* Año I, N°10. (Octubre) 1901 P. 418.
[523] La relación entre la educación y la democracia se observa en las influencias de la Religius Educational Asociattion de los EEUU.

que era necesario descubrir y conocer, lo que impactaría en la conformación del campo pedagógico. En este sentido, en *La Reforma* observamos discursos contradictorios respecto de la concepción de *"la naturaleza del niño"*. Unos discursos más cercanos a los postulados rousseaunianos se referían a él como naturalmente bueno.

> *"Se considera casi siempre a los niños como una especie de humanidad inferior, que debe a los grandes una obediencia pasiva sin considerar que es una humanidad que crece, que es el mundo del futuro, el ejército de las próximas conquistas. Ahí están los niños débiles y misteriosos; todos tienen poder sobre ellos, nadie piensa que el niño es una personalidad, de la cual se debe sacar el mejor partido, estudiándola, observándola. Todos hemos notado un espectáculo que se presenta con frecuencia: mujer que va de prisa llevando a un pequeño, que tiene que hacer inauditos esfuerzos por seguirla. Esto parece un símbolo de la educación, que en la mayoría de los casos, se da a los niños. Queremos adaptarlos a la educación, no ésta a ellos".*[524]

En estas concepciones estaba implícita la crítica al mundo de los adultos. El niño necesitaba ser reconocido y posicionado como *sujeto de derecho*. Vinculados a estas posturas, circulaban artículos de Tolstoi, Fröebel, y posteriormente Dewey, quienes promovían ciertos márgenes de libertad del niño en los procesos educativos que rompían con el modelo de la educación tradicional (Palacios, J. 1984), (Caruso M y Dussel I, 2001).

En otra dirección, encontramos discursos en los que coexistían tendencias buenas y malas en su naturaleza:

> *"La naturaleza moral del niño es un conjunto de tendencias hacia el bien y hacia el mal; cultivar y fomentar el crecimiento de las primeras y contrariar el de las segundas debe ser la base de toda buena educación".*[525]

Sin embargo, ninguna de las tendencias en relación a la naturaleza del niño, dejaban de considerar la necesidad de la intervención del adulto para ayudarlo a encauzarse y desarrollar sus potencialidades. La influencia del entorno

[524] *La Reforma, Año IX, N° VI (Junio) 1909. "Los derechos de los niños." (De México Evangélico).*
[525] *La Reforma*, V, 11. "El niño y la educación moral" Conferencia leída en la Sociedad Literaria Alberdi, por Ana Toedter.

adquiría una importancia fundamental en su educación, privilegiándose dos instituciones claves, la familia y la escuela, que tendrían derivaciones en las cuestiones referidas al método, el currículo, la organización del aula y las formas de disciplina.

A lo largo de las décadas, son perceptibles las fluctuaciones en relación a este orden social y los niveles de participación social de los ciudadanos, así como las demandas por la democratización de la sociedad. Encontramos indicios de estas tensiones en las formas de disciplinamiento[526], que oscilan entre la promoción de la autonomía y el "self goberment", y posiciones más autoritarias próximas a la oligarquía liberal conservadora.

En este contexto de discursos y prácticas que se materializaban en intervenciones sobre la niñez, se ponían en discusión las formas de intervención que el Estado debía tener en el tratamiento de la infancia abandonada. Las respuestas generadas desde las escuelas e institutos del proyecto educativo de Morris, ante la emergencia de la problemática de una niñez que oscilaba entre la mendicidad, el vagabundeo y los pequeños delitos, consistieron en generar, desde las mismas escuelas, las condiciones que hicieran "aptos" a los niños para concurrir a centros educativos. Estos insumos se generaban a partir de espacios de formación laboral de la propia red de escuelas.

> *"Tiene que darse estricto cumplimiento a la ley de educación obligatoria. Nada vale decir que no hay escuelas, o que niños harapientos no pueden ser recibidos en ellas. Debemos tener medios de calzar, vestir y proveer de útiles y libros escolares a nuestros niños pobres".*[527]

La exigencia al Estado por el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación para todos los niños, significaba también atender sus necesidades más urgentes y dotarlos de "lo necesario" para ser incluidos en el sistema educativo. Al ingresar a las instituciones escolares, los niños adquirían la categoría de *alumnos.* En este proceso de "construcción de subjetividades" creemos que se contribuía a la creación de condiciones sociales, culturales y educativas que

[526] Oportunamente analizaremos como aparece la manera de disciplinar en los discursos.
[527] Op.cit. P. 1829.

posibilitaban su integración, no sólo a la escuela elemental sino a otros niveles de escolarización.[528] Para lograrlo, Morris se valió de una compleja alianza de sectores con intereses políticos y económicos que no siempre armonizaban (docentes, financistas, intelectuales, Estado, etc.).

3.1.2 El problema de la tutela de "la niñez desamparada"

A medida que avanzaba la segunda década, el problema de la tutela del Estado sobre la niñez ocuparía un lugar privilegiado en los artículos que se publicaban en LA REFORMA. Desde una perspectiva política, y en relación con la defensa de la educación pública, interpretamos que el desamparo era atribuido al abandono por parte de un Estado ineficiente que no garantizaba la educación de los niños tal como lo establecía la Ley 1420.[529] Las significaciones que se le otorgaban a este calificativo en los debates de la época, se vinculaban con las estrategias para abordar la problemática, cuyo impacto se percibe en el ideario del proyecto educativo. A la denuncia de que el Estado no cumplía con la implementación de la ley vigente en educación, se sumaba la escasa legislación a favor de la niñez que, en condiciones de extrema pobreza, se tornaba cada vez más vulnerable.

> *"Una necesidad urgente (...) es la de modificar y adaptar la legislación actual, o crear alguna legislación nueva, que sirva para suspender inmediatamente la patria potestad y transferir esa autoridad a la institución para un periodo determinado, en el caso de padres incompetentes, o indignos, o incapaces (...) o en cualquier caso en que el niño sufre un*

[528] Encontramos testimonios en la revista de la preocupación que evidenciaban los directores de las EEA por acompañar a los alumnos que aspiraban a insertarse en las escuelas medias, así como el estímulo a la educación permanente y la formación laboral.

[529] Es imposible ofrecer una cifra que refleje la cantidad de niños y jóvenes que "deambulaban" por la ciudad sin asistir a la escuela ni hallarse circunscriptos a un espacio de trabajo controlado por adultos. No existen registros cuantitativos referidos a quienes se desempeñaban como trabajadores ambulantes o como mandaderos, ni se dispone de información que discrimine entre los menores de edad detenidos por la policía por "vagancia", por estado de abandono o por la presunta comisión de delitos. Sin embargo en los censos de población y en los censos escolares, se constata que, entre 1904 y 1914, entre el 30 y el 40% de la población escolar porteña (que abarcaba a los niños de 6 a 14 años) no asistía a la escuela, constituyéndose para las autoridades en un sector infantil ajeno al control estatal o adulto. Véanse Martínez (1906; 1910a; 1910b; 1916). Citado en Zapiola María Carolina*: Espacio urbano, delito y "minoridad": aproximaciones positivistas en el Buenos Aires de comienzos del siglo. XX* Recuperado en: http://aprendeenlinea.udea.edu.co/revistas/index.php/revistaeyp/article/viewFile/9840/9039

daño...". [530]

Una de las argumentaciones en relación a esta demanda se construía a partir de la denuncia sobre los abusos a que eran sometidos los niños pobres, quienes a cambio de alimento debían realizar trabajos de servidumbre a las *"Damas de Beneficencia";* así como sobre los crueles regímenes disciplinarios a los que eran sometidos los niños huérfanos de conventos católicos.[531] En este sentido, los discursos de los protestantes liberales se enfrentaban con las posturas del catolicismo romano que insistían en la defensa de su autoridad legitimada desde el derecho divino. Se planteaba un debate que excedía lo religioso y se desplazaba al plano político en el que el liberalismo impulsaba políticas de Estado en relación a la niñez. El protestantismo liberal coincidía con los sectores que demandaban una mayor presencia del estado como principal interventor, con políticas reguladoras y de institucionalización de la infancia en contra de los intereses políticos de la Iglesia Católica Romana.

Hacia el final de la primera década, en LA REFORMA comenzaron a insinuarse estas discusiones sobre a la niñez abandonada que giraron en torno a un abanico de ideas: corrección, protección, represión, enclaustramiento de los niños en instituciones. Estas constituyeron la antesala de los debates que desembocarían en la sanción de la *Ley del Patronato de Menores* de 1919 (Ley 10903). Mediante esta ley, pionera en América Latina, el Estado se transformaba en tutor de ciertos menores, los niños y los adolescentes *"delincuentes"* o *"material o moralmente abandonados"*. Además, sentaba las bases para el tratamiento jurídico-penal específico de los menores de edad acusados por la comisión de delitos.[532] Según Zapiola, *"la misma refrendó muchas de las prácticas que se venían desplegando desde el siglo XIX en relación a los niños y jóvenes huérfanos, abandonados, procesados y condenados, y que contradijo en varias de sus disposiciones las vanguardistas propuestas contemporáneas de tratamiento de menores elaboradas en los*

[530] Op. Cit. P.

[531] *La Reforma,* Año I, N° IV (Abril) 1901. En la sección Notas se publica la noticia de la muerte de un niño en Dolores. Prov. de Bs. As. por los malos tratos sufridos en el asilo de San Vicente, P. 184.

[532] Consideramos que una línea interesante para investigar se relaciona con la participación de los protestantes liberales en los debates sobre los derechos del niño.

círculos científicos y jurídicos nacionales e internacionales".[533] La Ley de Patronato amplió los poderes del Estado que, a partir de su sanción, redefinió la patria potestad como el conjunto de derechos *y* obligaciones de los padres, pero mantuvo un sistema de atención de los menores tutelados en el que se combinaban las actuaciones de particulares, instituciones de beneficencia e instituciones oficiales, con los beneficios que esto producía al mantener un sistema co-financiado y administrado por particulares.

La necesidad de una legislación en relación a la niñez tendría diferentes nudos conflictivos. Además de arrebatar la patria potestad a particulares que se servían de la niñez para trabajos de servidumbre y explotación de todo tipo, se promovía la reivindicación de los derechos de los niños, presente en los artículos de Ernesto Nelson y de pedagogos críticos a la educación tradicional: Dewey, Pestallozzi, Fröebel, Tolstoy. Pero, simultáneamente, para ciertos reformadores e intelectuales, la intervención y la participación de los niños en la economía familiar de los sectores populares, razón por la cual se los lanzaban a las calles en busca de sustento, era concebida como degradación moral, por lo que se proponía la formación para el trabajo como mecanismo de regeneración y recuperación moral (Aversa, M.M 2008.). Consideramos que los discursos de LA REFORMA estuvieron atravesados por estas representaciones y se articularon con un proyecto político y cultural democratizador, en el cual se insertaría el futuro ciudadano mediante dispositivos para el gobierno[534] de la infancia.

Para el protestantismo liberal, la insistencia en un protagonismo del Estado en relación a esta problemática posiblemente se relacionara con la necesidad de un marco regulatorio que beneficiara al proyecto educativo, habida cuenta de

[533] Zapiola, María Carolina (2010): "La Ley de Patronato de Menores de 1919: ¿una bisagra histórica?", en Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel (comp.), *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960),* Prohistoria, Buenos Aires. P.3 Recuperado en: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/elias/Zapiola_UNICEN%202011.pdf

[534] Entendemos la noción de gobierno en relación a las propuestas sobre gubernamentalidad elaboradas por Michel Foucault. Refiere al conjunto de las instituciones y procedimientos que posibilitan el ejercicio de un poder determinado sobre la población basándose en la economía política y en los dispositivos de seguridad (Foucault, 2006).

que una de las iniciativas de Morris sería la creación, en 1925, del Hogar "El ALBA".

3.1.3 Iniciativas para la atención de la niñez: El Hogar El Alba

La preocupación de Morris por los niños tuvo diversas formas de manifestarse como la educación, la asistencia y, como mencionábamos anteriormente, su preocupación por idear una respuesta al problema del desamparo y/o la orfandad. El contacto que entablaba con los niños y sus familias le permitía conocer sus circunstancias: progenitores presos, pobreza, desempleo y problemas de salud de la población urbana que enfrentaba pésimas condiciones de salubridad. Todos esos factores diezmaban a las familias y Morris se enfrentaba con el problema de qué hacer con niños sin padres o en situación de abandono. Desde los inicios del proyecto, una de las estrategias que empleó fue la de buscar familias que los adoptaran. En caso de que no se pudiera concretar la adopción, los ponía al cuidado de una familia a la que pagaba una mensualidad para cubrir gastos "de acuerdo a la ley".[535] Esta modalidad, bastante difundida en la época, derivaba en variadas formas de inclusión en las familias: como hijo adoptivo, en el mejor de los casos, para gozar de todos los privilegios de la familia; o bien como sirviente, si se lo incorporaba para las tareas domésticas (Zapiola M C. 2011).

Para Morris, que el niño tuviera la experiencia de un entorno hogareño era preferible a que se lo derivara a los orfanatos o asilos. Sin embargo, la cantidad de niños superaba las posibilidades de ubicación, por lo que se planteó la necesidad de crear hogares. Estos debían ser diferentes al formato de asilo imperante ya que *"el asilo era triste; él quería una casa alegre, con mucha luz, con flores, música y cantos".* [536] Después de varios años, hacia fines de 1924, logró concretar la creación del *Hogar "El Alba"*. Esta institución estaba destinada a cubrir las necesidades materiales y educativas de 300 niños sin

[535] Esta era una práctica difundida de asistencia a la niñez por particulares. Zapiola, M. C. (2011). Espacio urbano, delito y "minoridad": aproximaciones positivistas en el Buenos Aires de comienzos del siglo xx*. *Revista Educación y Pedagogía*, *22*(57), 51-72.

[536] Gonzalez Arrilli (1955): Vida y milagros de Mister Morris. Aurora. P.87.

hogar, de 4 a 11 años. Para su emprendimiento recibió donaciones y préstamos de bancos y particulares, lo que se plasmó en la construcción del hogar cito en la calle Charcas y Darregueria, en la esquina de la Capilla San Pablo. El edificio, construido con "materiales de primera calidad", tuvo un costo de $376.000 m/n.

Conocer esta iniciativa nos aporta elementos para profundizar en los discursos de Morris que influyeron en los dispositivos y prácticas de intervención con la niñez. EL 29 de Mayo de 1925, cuando se inauguraba el Hogar "El Alba", Morris daba las razones de la adjudicación del nombre:

> *"…con una intención simbólica y al mismo tiempo por una razón circunstancial; este hogar es un comienzo, el principio de la realización de un sueño que mira hacia una obra mucho más vasta".*[537]

Morris había manifestado su intención de crear varios de este tipo en distintos barrios de Buenos Aires y en el interior del país, en las zonas más pobres. El edificio construido contaba con un subsuelo que se extendía por ambas calles, donde se encontraban la cocina y los comedores. La planta baja estaba destinada a los varones, con dormitorios, lavatorios, baños, corredores y patio de recreo, salas para visitas y oficinas de administración. El primer piso se destinaba a las niñas, con excepción del salón de actos. Todas las partes del edificio tenían abundante luz, ventilación, instalaciones higiénicas, lavatorios y baños.

En su inauguración decía Morris:

> *"Una parte del subsuelo, el patio, los espaciosos corredores cubiertos de ambos pisos y el techo del edificio fuertemente cercado, ofrecen abundantes oportunidades para* ***recreos, cantos, lecturas, preparación de lecciones,*** *etc.; tal vez más adelante sea posible obtener una propiedad lindera como* ***campo de juego"*** [538] (El subrayado es nuestro).

Poco tiempo después contaba con un campo de juegos donde se realizaban deportes y actividades gimnásticas. Para Morris, los asilos debían

[537] Vago, P. La Nación, de Bs As, Mayo 27/1925. Citado en Vago Ismael (º1947): Morris. Club del Libro p. 87.
[538] Gonzalez Arrilli. Op Cit P. 88.

transformarse para dejar de ser meros depósitos de niños. Se les debía otorgar un carácter más humanitario y, sobre todo, educativo que se articulara con el proyecto general de la red de escuelas. Los niños asistirían a las escuelas que no estaban a más de dos cuadras, lo que les imprimía una característica de instituciones "abiertas", en algún sentido, con cierta integración al entorno social.

Según uno de sus ex alumnos, Gonzales Arrilli, la idea del hogar estaba influenciada por las experiencias con niños judíos huérfanos de Janusz Korczak, un médico judío polaco que, entre la primera y segunda década, se dedicó a esta problemática en un contexto signado por sucesivas guerras y conflictos. Sus polémicos escritos circulaban en Europa, derivados de su preocupación por la problemática de la niñez abandonada, a la que se había visto enfrentado como médico de campaña. Luego de su formación en medicina incursionó en el campo pedagógico, mostrando una gran predisposición por pensar los problemas sociales desde su identificación ideológica con el socialismo polaco.

Korczak dedicaría su vida a la niñez realizando fuertes críticas a los asilos que reunían *"más características carcelarias que de hogares".* Su teoría, con influencias de Pestalozzi, se basaría en el estudio de la niñez, sosteniendo las relaciones de afecto que debían ser el fundamento de estas instituciones y el reconocimiento de los derechos del niño. Articuló el trabajo en los hogares con su tarea docente en el Instituto de Pedagogía Especializada de la Universidad libre de Varsovia desde 1919. Sus tareas prosiguieron a lo largo de toda su vida. Además de escribir en periódicos de la época, utilizó la radio como medio de transmisión de sus ideas hasta que, luego del estallido de la Segunda Guerra Mundial, permaneció dentro de las murallas del gueto de Varsovia junto con los niños del hogar, con quienes peregrinó hasta las cámaras de gas.[539]

Según Gonzalez Arrilli, las lecturas realizadas sobre la experiencia de Janusz

[539] Su muerte en 1942, marcó un hito en la historia de Varsovia, al partir con *sus* niños judíos a las cámaras de gas de Treblinka durante el exterminio nazi, habiendo rechazado la posibilidad de salvarse.

Korczak[540] fueron inspiradoras de la fisonomía que Morris intentó plasmar en el Hogar El Alba. La obra de Korczak que más marcaría a Morris sería *"Si yo volviera a ser niño".*

> *"En esta novela se teje la trama de las angustias e insatisfacciones infantiles, como también de su condena implacable a la hipocresía del mundo adulto (…) Dos realidades se confrontan en las páginas del libro: la fantasía infantil, con su lógica peculiar y su poesía, y el estructurado mundo de los adultos, exigido por inapelables demandas, que generalmente demuestran preocupación por los aspectos materiales del niño pero que no les reconocen como a un sujeto pleno de derechos, ni lo valorizan en su condición presente de niño, sino por su proyección como futuro adulto."*[541]

Ambos, aunque en contextos diferentes, se encontraban frente a los problemas de la niñez más marginada y socialmente desamparada. Por un lado Morris manifestaba su preocupación por el presente de los niños, consideraba que *"El más grande tesoro de la Patria son sus niños"*, por lo tanto había que cuidar de ellos. Por otro lado, también los proyectaba al futuro cuando manifestaba que. *"El futuro de la Patria depende de nuestros niños"*. Eran *tesoro* porque eran el futuro y no había posibilidad de futuro sin niños. Al mismo tiempo respaldaba religiosamente su apuesta desde los preceptos evangélicos:

> *"Dejad a los niños venir a Mi (...) Porque de los tales es el Reino de los cielos"* (lema de las escuelas).

Aun cuando se posicionaba desde esta matriz teológica, las fuentes que nutrían las búsquedas de Morris se diversificaban hacia otros idearios, lo que ilustra la amplitud y receptividad de otras corrientes de pensamiento. No es de extrañar que se aproximara a discursos de pensadores como Korczak, judío sionista, que manifestara una evidente sensibilidad por los problemas sociales. No obstante, Morris se nutría de la posición general del siglo XIX referida a la confianza del hombre y su futuro, que promovía un espíritu de optimismo y la

[540] Korczak había desarrollado su experiencia entre los avatares de una región fuertemente movilizada por los movimientos independentistas de la rusa zarista, la guerra ruso-japonesa en la que tuvo que participar en su condición de médico y posteriormente dos guerras mundiales, para nuevamente encontrarse en hospitales de campaña, atendiendo heridos y niños abandonados que encontraba en los caminos.

[541] Naranjo Rubén: (2001): Janusz Korszak, maestro de la humanidad, Novedades Educativas, Bs As. Pp.154.

educación como el camino superador. Aunque se diagnosticaban los grandes problemas sociales y políticos, se vislumbraban posibilidades ilimitadas. Por último, su propuesta se enmarcaba en una vitalidad religiosa propia del movimiento misionero y la aplicación del cristianismo para implementar respuestas a los problemas sociales. De allí se derivaba su carácter ético, en línea con el pietismo, que se sobreponía a cualquier forma de religiosidad que no se tradujera en acciones concretas u *"obras de misericordia"*. En esta línea, la acción cristiana en el mundo debía traducirse en "obras de amor", lo que reflejaba la adhesión al pensamiento de Harnak: *"sin amor al prójimo y misericordia, la religión es una vana pretensión".*[542]

En este sentido, si bien las afirmaciones de Morris podrían alinearse con el positivismo en relación a la concepción del niño como una "meta final" (Carli, 2005), creemos que también aparece la necesidad de reconocerlo como sujeto de derecho. Derecho al juego, a la educación, al disfrute, a un trato digno y cordial. El potencial se desarrollaría y descubriría a través de diversas actividades que debían proponer las instituciones educativas. Para lograr que fueran hombres y mujeres "de bien" era necesario educarlos y criarlos en un ambiente adecuado a sus necesidades, de ello dependería su vida de adultos. El optimismo pedagógico, visible en estas concepciones, tenía un fundamento cristiano en el amor que operaba como fuerza orientadora y constituyente de las relaciones que trataban de instaurar en las instituciones. *"Quien mejor ama, mejor educa"* porque *"Donde todo ha fracasado, el Amor vence",* sostenía Morris, quien conocía de cerca las huellas del hambre y del sufrimiento de los niños, del maltrato y el abandono. En este sentido, por sobre las diferencias religiosas, para Korczak el amor o el afecto eran también un pivote del trabajo, cuyas reminiscencias podrían encontrarse en los postulados pedagógicos de Pestalozzi a quien había estudiado especialmente en Viena, además de varios pedagogos críticos a la educación tradicional. La construcción de un vínculo pedagógico mediado por la afectividad, interpelaba a relaciones pedagógicas distantes, que dejaban afuera aspectos subjetivos vinculados con lo emocional. No obstante, para ambos descubrir al niño, respetarlo en sus emociones e

[542] Dillemberguer J. y Welch C, P.199.

intereses y acompañarlo en sus angustias era una tarea que no podía dejar de hacerse; además de la atención a su estado físico: nutrición, abrigo, salud, etc.

Korszak, especialmente movilizado por los vínculos entre adultos y niños, ideó formas de organización con un fuerte contenido comunitario y democrático en la toma de decisiones, mediante códigos de convivencia que buscaban fomentar el respeto por la individualidad del niño y protegerlo del abuso de los adultos y sus pares. La dinámica comunitaria de estas instituciones hacía las veces de pequeñas "repúblicas de trabajo". Morris, acudía a una disciplina de corte positivista que ponía en juego la premiación para fomentar las buenas conductas mediante el *Sistema de mérito.* El mismo hacía explícitas pautas de control y seguimiento de las conductas, que se complementaba con mecanismos sugestivos de ponderación a través de la construcción de un vínculo que procuraba, desde el adulto, la adaptación y el orden.

> *"… al fin de cada día el celador ( ) le asigna los puntos que ha merecido, y esos son sumados a fin de mes; además se otorga a cada uno los puntos que mereciera al fin de cada mes, de acuerdo con la clasificación obtenida en la Libreta Escolar, y también como resultado de las observaciones personales del administrador; estas sumas totales son luego anotadas en el Registro o Ficha. Esta sistema contribuye, de parte de todos a un más íntimo contacto personal con el niño, a un más profundo interés en el mismo y a un más detallado estudio de cada uno".*[543]

Aun cuando podría incentivarse de esta manera a la auto-superación como apelaban muchos de los lemas, es probable que estas prácticas instalaran la competencia implícita, encuadrada en un ordenamiento rígido y meritocrático, característico de las instituciones modernas.

Sin embargo, el Hogar El Alba acaparaba la mirada y públicamente se lo presentaba como iniciativa modelo, por la cordialidad en el trato y las diversas actividades culturales que se realizaban en él: teatro, música, deportes, juegos, lectura, paseos. En 1925, el hogar recibió la visita del Príncipe de Gales, a quien los niños agasajaron dando muestras de lo que formaba parte de sus actividades. Para ese entonces contaba con una pequeña orquesta compuesta

[543] La Nación, Bs AS, 27 de Mayo de 1925 citado en Gonzalez Arrilli

por cuatro violines, una viola, un violoncelo y una flauta, bajo la dirección del profesor Kilidgian. Así también se desarrollaban tareas de huerta en un terreno lindante. Los espacios educativos se construían para formar en los niños hábitos de trabajo, así como la adquisición de conocimientos y la recreación para evitaban el "ocio" o las "malas costumbres". Es probable que el desarrollo de estas actividades educativas se formulara como centros de experimentación pedagógica frente a concepciones de asilo que se reducían a ser meros "depósitos de niños".[544] La mirada de *regeneración,* que el protestantismo liberal compartía, formaba parte de las representaciones de la elite dirigente desde la cual se pensaban las intervenciones sobre la minoridad. Sin embargo, la vinculación con otros idearios que incorporaban una mirada optimista respecto del potencial de los niños y su valoración humana, así como de sus derechos, introducía otros elementos mediadores de las intervenciones portadoras de otras proyecciones sociales. El día de la inauguración Morris sostenía:

> *"Entre todo lo soñado queda también, pero para más adelante, la creación de una granja-escuela, no muy alejada de la capital, para la enseñanza de la agricultura, cremería, avicultura, apicultura y demás. Al mismo tiempo que enseñara, la granja serviría para abastecer de los necesario a los Hogares…".*[545]

En esta década, según la documentación consultada, la obra de Morris, cubría la atención de 450 niños huérfanos o abandonados. Además de los internados de niñas y niños que conformaban esta institución, se ofrecía cobertura a niños de 5 a 9 años en un Jardín de Infantes que abarcaba toda la jornada, desde la mañana hasta las 19hs, lo que nos hace suponer su filiación como hijos de trabajadores. Además patrocinó la granja-escuela para varones a cargo de los Esposos Wulff en Long Champs. En esta dependencia los adolescentes accedían a conocimientos y prácticas vinculadas a quehaceres de quinta y granja mixta, entre otros.

[544] Ver Zapiola María Carolina (2008): ¿Antro o escuela de regeneración? Representaciones encontradas de la Colonia de Menores Varones de Marcos Paz, Buenos Aires, 1905-1915 en Mallo, Silvia y Moreyra, Beatriz (coord.), *Miradas sobre la historia social en la Argentina en los comienzos del siglo XXI,* Córdoba-Bs. As., Centro de Estudios Históricos "Prof. Carlos S. A. Segretti"- Instituto de Historia Americana Colonial de la Universidad Nacional de La Plata, 2008

[545] Idem.

En las instituciones, los niños recibían asistencia médica y odontológica, además de vivienda, alimento y vestimenta. Se planteaba la *educación integral*, sobre cuyo contenido no contamos con información, y se ofrecían "*cursos prácticos de electricidad, jardinería, dactilografía, inglés, corte y confección, bordado, planchado y demás quehaceres domésticos".* Sobre su ingreso se especificaba:

> *"La única condición que se exige para la admisión de niños a estos hogares es la NECESIDAD COMPROBADA, y la raza, nacionalidad, color o religión del niño, o el estado civil de la madre no influyen".*[546]

El Hogar el Alba era la única institución que, según el Acta Fundacional de las instituciones del proyecto, no quedaría en manos del Estado. Sin embargo, en 1949 fue expropiada por el Estado durante el primer gobierno de Juan Domingo Perón. Los niños fueron trasladados al predio de Long Champs donde actualmente continúa vigente. En su lugar, paradójicamente, comenzó a funcionar el Instituto de Menores Luis Agote,[547] institución de "máxima seguridad" destinada a la reclusión de menores. *"Donde había grandes ventanas y claridad, se pusieron rejas"* recordaban sus ex alumnos (Gonzalez Arrilli: 1955).

3.1.4 Orientaciones internacionales para las políticas en relación a la niñez

Como podemos observar en este desarrollo, la interpelación a un Estado que debía hacerse cargo del niño pobre se articulaba con la defensa de la educación pública. La difusión de estos discursos sería alentada por las reivindicaciones del infante en los países que se vieron directa o indirectamente impactados por la incorporación de niños en el trabajo industrial y por las víctimas de la Primera Guerra Mundial, que se proyectarían al campo de los debates educativos. La interpelación a los estados por una mayor intervención en materia de legislación para su protección y cuidado, se reflejaría en las

[547] El instituto de Menores Luis Agote continúa funcionando como cárcel de menores de máxima peligrosidad hasta el presente.

convenciones internacionales promovidas en la década del 1920, movilizadas por pedagogos escolanovistas. Las conclusiones que emitían los *Congresos Internacionales sobre la niñez* demandaban la intervención de las comunidades y de los Estados para generar políticas de *cuidado y protección* de los niños y de las mujeres, así como de legislación sobre los huérfanos, los abandonados y /o víctimas de la guerra.

En 1925, una representación argentina asistió al Primer Congreso General del Niño realizado en Ginebra. En el *Proemio*, escrito por Antonio Sagarna, quien se desempeñaba como Ministro de Justicia e Instrucción Pública en el Gobierno de Alvear, se explicitaba el sentido de dar a publicidad las conclusiones del evento:

> *"…servirán para nuestro examen de conciencia nacional pues nos advertirán sobre el déficit de nuestra contribución en una obra perentoriamente reclamada, ya que si* ***los niños son el más preciado tesoro de la Patria****, es necesario* ***cuidar que ese tesoro crezca sano, alegre, optimista, bueno y feliz****".* [548] *(El resaltado es nuestro).*

Los fragmentos discursivos que resaltamos con negritas corresponden a lemas de las escuelas de William Morris. Este préstamo discursivo se explica por la cercanía que este político tenía con el proyecto educativo desde sus inicios. En esta línea, en el discurso los enunciados se articulaban con la selección que Sagarna realizaba de una de las secciones de las conclusiones del documento: "Asistencia y previsión Social":

> *"Es indispensable que a todo huérfano o a todo niño necesitado, sin distinción de nacionalidad, de origen, de raza, o de religión, se le asegure una tutela y una educación oficial y que el socorro prestado a los huérfanos y a los niños abandonados, no sea simplemente una obra de caridad sino también, y ante todo, un deber social a que se halla obligada toda nación civilizada".*[549]

Las nociones de deber y de obligación de las naciones expresadas también en discursos de Morris, se asumían como línea orientadora que se concretaba con

[548] Conclusiones del Primer Congreso General del Niño, reunido en Ginebra en el año 1925. Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la República Argentina, P. 3.
[549] Op. Cit. P.4.

el programa de gobierno, dirigido a la orientación profesional de los niños al salir de la escuela primaria. En este sentido, se perfilaba el derrotero de los niños abandonados para responder a las demandas del mercado laboral. Esta mirada política se fundamentaba en la siguiente causalidad:

> *"… de la masa de niños enfermos, abandonados o corrompidos surge el ejército de los degenerados, delincuentes, desorbitados, parásitos, etc. que socaban los fundamentos de la sociedad y dañan en sus partes esenciales más que las guerras asoladoras".*[550]

La estigmatización de esta infancia como portadora potencial de lo delictivo, amenazante del orden social, y su mirada valorativa se contradecía con uno de los postulados que se encontraba en el mismo documento:

> *"1º. El huérfano y el niño abandonado, tienen el mismo valor que los demás niños y no deben, en ningún caso, encontrarse en situación inferior a éstos".*[551]

Esta declaración de igualdad sin embargo no se condecía con los destinos fijados a los que aludimos anteriormente.

> *"Asunto 8: protección a los niños durante el periodo transitorio comprendido entre la salida de la escuela y la entrada a la fábrica a jornal".*[552]

El conflicto en torno a la igualdad y, paradójicamente, el acceso a la educación diferenciada según clases sociales, se plasmaba en las conclusiones en las que aparecía configurado el sujeto deseable.

> *"Resolución1º: El niño tiene necesidad de protección al salir de la escuela primaria. Una juiciosa orientación profesional dirigirá a los padres y al niño hacia el oficio en el cual, como buen trabajador, ejecutará el mejor trabajo y llegará al mejor rendimiento".*[553]

La tutela del Estado incorporaba el derecho a la educación y a la formación

[550] Idem.
[551] Ibid. P.10.
[552] Ibid.P.1.
[553] Idem.

para el trabajo, configuración fuertemente difundida en los estados capitalistas modernos. Encontramos sus huellas en diversas publicaciones extranjeras que nutren *La Reforma y* que se sumaban a los Congresos Internacionales de la niñez. En este entramado institucional que abordaba esta problemática, se definían los destinos de los niños pobres, abandonados o huérfanos para ocupar posiciones en el mercado laboral.

Un antecedente importante de estas líneas de intervención con la infancia propuestas, serían los principios que formaron parte de la Declaración de los Derechos del Niño, conocida como la Declaración de Ginebra, la cual sería adoptada en 1924 por la Sociedad de las Naciones (SDN). La misma especificaba las condiciones esenciales para el pleno desarrollo de los niños, que consistían en garantizar medidas especiales de protección y otorgarles los medios materiales y espirituales necesarios para su normal desarrollo.

> *"EL NIÑO hambriento deberá ser alimentado; el niño enfermo deberá ser curado; el niño discapacitado deberá ser apoyado; el niño delincuente deberá ser reformado; y el niño huérfano y abandonado deberá ser protegido y asistido.*
>
> *EL NIÑO deberá ser el primero en recibir ayuda en situaciones de emergencia.*
>
> *EL NIÑO deberá ser puesto en una situación que le permita ganarse un sustento y deberá ser protegido ante cualquier forma de explotación.*
>
> *EL NIÑO deberá ser educado en la conciencia de que sus talentos han de ser empleados al servicio del prójimo".* [554]

Evidentemente, si consideramos el comienzo del proyecto educativo en 1898 y la concreción de las iniciativas por la niñez abandonada, veremos el reflejo de las relaciones con este movimiento en favor de la niñez que venía gestándose. Este daba cuenta de los debates que se producían y de las resignificaciones de esos discursos en estas latitudes, discursos que deben ser situados en procesos históricos particulares, atravesados por relaciones de poder.

[554] Agustin Barna (2012): *Convención Internacional de los derechos del niño. Hacia un abordaje desacralizador.* Proyecto Culturas Juveniles. Publicación de la Universidad Nacional de San Luís Año 16. Nº 29. Mayo de 2012 P. 5.

El protestantismo liberal, en la búsqueda de referentes que otorgaran sustento a su tarea, probablemente se valió de estas argumentaciones que, sin embargo, se contradecían, si consideramos la mirada de Janusz Korczak quien fue un perspicaz crítico contemporáneo de la Declaración de Ginebra. En un texto de fines de la década del 20, *El derecho del niño al respeto*, criticaba la Declaración, sosteniendo que confundía derechos con obligaciones y, como contracara, no reconocía la capacidad del niño a actuar por sí solo.

> *"El niño no hace nada, lo hacemos todo nosotros (…) tratamos a los niños con compasión, rigidez, los ultrajamos y no los respetamos. Chiquillos, son solo niños, serán personas más adelante, pero no todavía"* (Korczak, 1993).[555]

Las instituciones que se levantaban, cristalizaban las condiciones que hacían efectiva su materialización, en la que jugaban distintos intereses: políticos, religiosos, económicos. Sobre lo que efectivamente se traducía en las prácticas queda como tema pendiente para posteriores indagaciones.

3. 2 Redefiniciones en torno a "la mujer"

En relación con los discursos sobre la niñez, que fluctuaban entre la compasión y su proyección ciudadana como sujetos de derecho, confluyeron otros discursos que reflejaban los cambios que se operaban en relación a la mujer. Los procesos de democratización social propios del siglo XIX, del Norte de Europa y Estados Unidos, y el surgimiento de los movimientos feministas, impactaban en la perspectiva de vida de las mujeres. Se trató de una época signada por importantes cambios estructurales, como el trabajo asalariado, la autonomía del ciudadano y el derecho a la educación; así como la aparición colectiva de las mujeres en la escena política. Éstos se constituirían en los pilares de luchas y reivindicaciones que fueron conformando nuevos imaginarios sociales en torno a la mujer.[556] Así también se advierten otras transformaciones que impactaban en la vida privada de las mujeres. La separación de la sexualidad y la reproducción; y los debates sobre las políticas

[555] Citado en: Op. Cit. P.53.
[556] Geneviève Fraisse y Michelle Perrot, *Introducción* en Op. cit.p.11.

poblacionales, la natalidad y la raza, derivaron en particulares formas de intervención sobre la población femenina por parte de los organismos de salubridad (Nari, Marcela M.A, 2004).

La Reforma refleja algunas de estas controversias que se debatían y eran resignificadas en el contexto argentino donde prevalecían fuertes resistencias sociales y culturales, sostenidas fundamentalmente desde el imaginario cultural-religioso. Nos encontramos con una variedad de discursos o una dispersión discursiva que produce a la mujer desde formas culturales, familiares, religiosas y educativas disímiles, en algunos casos contrapuestas. Así también pueden identificarse independientemente, a veces subordinadas; o percibirse reforzándose mutuamente o actuando unas sobre otras. Intentaremos, siguiendo a Laclau y Mouffe, reconocer la sobredeterminación entre estas diferentes prácticas discursivas subordinadas. Podemos inferir cómo las mismas atravesarían de diferentes maneras la conformación de la propuesta pedagógica de las EEA, tanto en las definiciones en torno al currículo y el posicionamiento de los actores sociales que lo protagonizaron, como en las prácticas sociales que se irían promoviendo a lo largo de las décadas. Confrontarían con el imaginario del catolicismo romano enarbolando los postulados de los derechos sociales, que a su vez se proyectaban en una conciencia de los "deberes sociales" de raigambre protestante.[557]

En la revista, es posible observar la introducción de discursos provenientes de congresos extranjeros donde se debatía en torno a la condición de la mujer. Las reflexiones manifestaban tensiones existentes entre diferentes perfiles que acentuaban una u otra faceta, ya sea en relación a su tradicional función ligada al hogar y/o como ciudadano con derechos sociales; fundamentalmente el derecho a la educación y al trabajo. También ingresaban en las discusiones los derechos políticos, esto es, el derecho al voto y a la participación en la vida pública.

[557] Jean Bauberot (1994): "*La mujer protestante"* en Georges Duby y Michel Perrot*, Historia de las Mujeres, Madrid, Taurus.*

3.2.1 La mujer en el ámbito del hogar

Para el protestantismo en general, el hogar era el lugar más importante para la socialización. Allí se instruía al niño, se regulaba su comportamiento y se lo preparaba para su futura intervención en la sociedad. En estas prácticas, que se fortalecieron a principios de la era moderna, era fundamental la tarea de los padres de fijar los cimientos de su futuro en términos morales y brindarle los conocimientos que necesitaría en su vida adulta. Dichos procesos, en la práctica, se veían afectados por diversos factores como el nivel social de la familia y sus aspiraciones, el sexo, el orden de nacimiento de los hijos y las concepciones culturales y sociales de la infancia y la juventud. En este modelo de familia patriarcal, la madre ocupaba un lugar clave en la crianza y formación de la prole (Kertzer David I. y Barbagli Marzio, comps, 2002).

En los primeros años de la publicación se encuentran discursos que reflejaban esa mirada y circunscribían a la mujer al espacio hogareño enfatizando su función maternal. No obstante, la dotaban de un poder y una responsabilidad que, en su ejercicio, la proyectaba hacia el campo social.

> *"La mano que mece la cuna es la mano que gobierna el mundo".*[558]

Para Morris, la mujer era la destinataria, en primer lugar, de la responsabilidad del cuidado y la protección de la infancia así como de su educación moral. No obstante, adquiriría nuevas connotaciones con la influencia de los procesos socio-religiosos que se experimentaron en el siglo XIX en EEUU.[559] Desde estos movimientos, se promovían prácticas sociales que otorgaban ciertas concesiones que abrían las puertas a la proyección de las mujeres hacia otros ámbitos. En este sentido las posiciones fluctuaban entre las que limitaban a la mujer al ámbito del hogar en su función materna y las que planteaban posibles horizontes además de *"lo dado por la naturaleza".*

[558] Lemas Educacionales. Op Cit. P.23

[559] El *revival* o el "despertar" designa ciertas corrientes protestantes que aspiraban a "re-insuflar" en las Iglesias Protestantes existentes y sobre todo en el anglicanismo, y en las iglesias presbiterianas y reformadas, el espíritu de la Reforma. Unos de los principales exponentes fueron los hermanos Wesley.(1703-1791) fundadores del *metodismo* denominación con la que Morris diera sus primeros pasos. Jean Bauberot Op Cit.

Si bien no se la recluía al ámbito doméstico como lo hacía el catolicismo romano,[560] no se desmerecía la importancia de su función en el cuidado del hogar.

> *"Puede la mujer recibir toda la instrucción que se quiera, poseer los conocimientos más vastos de la tierra, pero mientras que el ideal divino no sea interpretado por su propia razón y aplicado a los menudos, e importantes asuntos del hogar, es completamente inútil pretender hombres".* [561]

En este discurso, es posible advertir cómo implícitamente se habilitaba el acceso de la mujer al conocimiento pero sin desatender su función materna. En general estos discursos se construían en relación a la problemática del niño abandonado identificando las causas en el ámbito privado del hogar y, específicamente, en desviaciones del rol de la mujer. La mirada sobre la función social de la mujer desempeñando su rol materno tenía carácter de indelegable:

> *"(...) por ignorancia o por indolencia no damos a la primera educación –la del hogar- ni la importancia que tiene, ni la dirección precisa, que tienda a sacar de los pequeños seres todo lo bueno que ellos puedan dar, desarrollando acertada y metódicamente las aptitudes que en germen nos presentan. Esta tarea correspondería a la madre, pero desgraciadamente entre nosotros se desatiende este deber en una proporción alarmante concurriendo muchos factores a este fin. Por un error social, producto de esa descocada y tiránica moda, que con humos de rancio y ridículo aristocratismo invade nuestros hogares y se enseñorea hasta de nuestros sentimientos, hemos llegado al caso de que sea poco chic que una madre atienda por sí misma a sus hijos".*[562]

Sin embargo se planteaba la importancia y la necesidad del vínculo de la madre con los hijos, más allá de distinciones de clase social. Creemos que en estas miradas influían las nuevas concepciones de infancia y la corriente pedagógica fröebeliana que promovía la educación del infante en el hogar. En

[560] La reclusión completa al hogar excluye la educación entendida como instrucción o desarrollo intelectual, desde una posición doctrinaria (Roitenburd , 1998).
[561] *La Reforma*, Año I, N° IV, (Abril) 1901P. 168 *La Educación* M. Fernández Quinquela.
[562] *La Reforma*, Año IV, N°1. (Enero) 1904 P. 1571. *Influencia del kindergarten sobre el carácter*, Dra. Elvira Rawson de Dellepiane.

esta línea, el ejercicio de la maternidad se constituía en problema educativo. Al respecto se promovían las asociaciones de mujeres[563] creadas con el fin de *"educar a la mujer como madre de familia".* La crianza del niño se consideraba como objeto de aprendizaje con una fuerte influencia de los idearios de Pestalozzi y Fröebel. La función indelegable de la madre en la crianza del niño formaba parte del ideario protestante, presente en los discursos pedagógicos de los precursores del movimiento escolanovista. Pestalozzi y Fröebel desarrollaron en sus obras la importancia de este primer vínculo social, clave para el desarrollo integral del niño que fortalecía la importancia del hogar en la formación del carácter. Este ideario brindaba y fortalecía los argumentos que situaban en el hogar la formación religiosa que desarrollara el protestantismo para asegurar la adhesión de la descendencia al movimiento reformista y contrarrestar los efectos de la contrarreforma. El hogar se constituía en el *locus* operacional clave de constitución del sujeto que se proyectaba a la comunidad.[564]

Durante los años 1906 y 1907, se publicaba en la revista la traducción de *"El kindergarten en el hogar. Un manual práctico para las madres", de Emily Shireff, Presidenta de la Sociedad Fröebel de Inglaterra*. Esta obra, dirigida a los hogares ingleses, establecía a la madre como la "principal educadora". Incluía los postulados fröebelianos de la educación del niño en el hogar desde la formación integral (*"La educación es el desarrollo de todas las facultades del niño")* que comenzaba antes de *"toda enseñanza directa",* diferenciándola de la instrucción, que era concebida como *"comunicación de conocimientos".* La obra, además de resaltar la formación en el arte, la estimulación física y las disciplinas intelectuales, resaltaba la formación moral.

"*Es mejor formar un carácter antes que reformarlo".*[565]

A la preparación que requería la mujer para las funciones maternales se agregaban otras, como la capacidad para llevar a cabo una eficiente economía

[563] *La Reforma*, I, 4. Pág.181. *"Alianza de las madres".*
[564] Ver Michel Soëtard (1994): Johan Heinrich Pestalozzi Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 1-2, 1994.
[565] *Lemas Educacionales. P.13.*

doméstica. En un artículo dirigido a "las jóvenes de la sociedad" se hacía referencia a la educación de la mujer en Suecia criticando la incapacidad culinaria de las mujeres que "es necesario educar", independientemente de su procedencia social, con énfasis en los aspectos que contribuían a la cohesión familiar. En este artículo se rescataba la inclusión en el currículo de este tipo de contenidos que podían articularse con la enseñanza de otras disciplinas, como las matemáticas, para constituir "hogares felices".

> *"Tenemos a la vista uno de los pueblos del mundo (Suecia) en el que la mujer ha alcanzado un puesto muy elevado por su cultura y algunas veces igualado al hombre por la solidez de su cerebro, y ahora vueltos todos sus esfuerzos hacia las tareas domésticas, que en otras partes aparecían como labores de la servidumbre".*[566]

Es interesante notar que estos discursos se escribían en un contexto impactado por cambios en las prácticas sociales y culturales generados por el crecimiento industrial y demográfico de las ciudades europeas, que trastocaban la organización familiar. Frente a las nuevas dinámicas que imprimía la cotidianeidad de las familias, se apuntaba a la mujer como principal responsable del orden y la organización del hogar.

Al analizar el periodo estudiado, Marcela Nari advierte que:

> *"hasta la Primera Guerra Mundial nos encontramos con una gran preocupación por crear "la madre" en medio de una sociedad que se percibía como caótica y caracterizada por la anomia. A través de la educación (formal y no formal), la difusión y las instituciones se intentó internalizar la idea maternal en las mujeres de diversas clases sociales y cambiar y homogeneizar sus prácticas con respecto a las crianzas de los niños."*[567]

La autora refiere a estos procesos culturales impulsados por políticas estatales de control social que fueron resistidos por los movimientos feministas. En *La Reforma* es posible advertir que, en la línea reivindicatoria de la función

[566] La Reforma, Año I, N° 3. (Marzo) 1901 P. 324 .*La educación de la mujer en Suecia* (Exposición de Paris) Hughes Le Roux.
[567] Nari, Marcela M.A (2004): Políticas de maternidad y maternalismo político. Buenos Aires 1890-1940. Biblos.

materna de la mujer, se confrontaba con dichos movimientos promotores de la participación de la mujer en el ámbito público.

> *"el movimiento feminista tiende a arrancar a la mujer del hogar poniéndose en pugna con la naturaleza, será indudablemente corregida por la mujer misma que en su buen sentido comprenderá indudablemente, que su verdadera misión de civilización y progreso no se encuentra en el bufete o en el comicio, sino en la educación de hombres de carácter".*[568]

Tal como es posible apreciar en las fuentes, lo que ocurría en Buenos Aires, formaba parte de un proceso cultural más amplio, atravesado por las transformaciones económicas de las sociedades que se industrializaban. En esta línea, habría que pensar en las interpretaciones de este fenómeno de orden cultural anclado en sentidos ancestrales atribuidos a la maternidad, como así también a la sexualidad desde la religiosidad católica y protestante. En este sentido, el liberalismo no lograba desprenderse de estas matrices simbólicas que dejaban a las mujeres circunscriptas al ámbito de la domesticidad, desde la cual se construía la identidad femenina (Stuven Ana María, 2008). Por otra parte, nos preguntamos sobre la relación entre los derechos de las madres y los derechos individuales de las mujeres en estos discursos, habida cuenta del creciente interés del Estado por las prácticas reproductivas de la población, los nacimientos y la mortalidad infantil, que quedan reflejados en estudios estadísticos del periodo estudiado y que fundamentaban los discursos políticos acerca de la maternidad (Nari, Marcela M. A, 2004).

Nos preguntamos si es posible pensar esta estrategia de fortalecimiento del rol femenino ligado a la maternidad y al gobierno del hogar como una estrategia que, ligada a la formación moral que se enfatizaba desde el protestantismo, contribuía a paliar el problema de la cohesión social. ¿Estamos acaso frente a un entramado de prácticas y saberes en los cuales el espacio doméstico se convertía en objeto de regulación educativa, en términos materiales y morales, que contribuyeran a la *gubernamentalidad* foucaultiana? ¿Se estaba pensando en el orden doméstico como espacio que garantizaría el orden social frente a las profundas transformaciones culturales y sociales del nuevo siglo? Estas

[568] *La Reforma, Año* 1, N° 4 (Abril) 1901 Sección Notas: *Alianza de las madres.* Pág. 181.

posiciones coexistían en la revista con otras que planteaban posibilidades de movilidad y promoción social como veremos a continuación.

3.2.2 La mujer como sujeto de derechos sociales

Así como en LA REFORMA se difundían discursos sobre la mujer construidos en relación a la maternidad, la crianza y el hogar, encontramos otros que la posicionaban como sujeto de derecho y la perfilaban hacia otras funciones sociales. Algunas de estas redefiniciones del rol de la mujer se alineaban con los movimientos asociacionistas que estaban ocurriendo en el Norte de Europa y EEUU. La proliferación de este tipo de organizaciones, sobre todo en los EEUU, generaría un conjunto de sociedades benéficas donde subyacía la articulación protestante de lo moral y lo social que expresaba la conciencia de "deberes sociales" y desde donde se promovían iniciativas para paliar diferentes problemáticas sociales.[569]

En la revista se publicaban noticias referidas a iniciativas de las mujeres en el orden público. Tal es el caso de la organización del Consejo Nacional de Mujeres, que tenía entre sus objetivos:

> *"Dar oportunidad a todas las mujeres de la República, para reunirse y conferenciar sobre las cuestiones relativas a la prosperidad de la sociedad y la familia, sin perder de vista el carácter representativo de estas asociaciones"*.

En los comentarios al respecto se sostenía:

> *"Distinguidas damas de nuestra sociedad forman parte del Consejo, que podría dar entre nosotros, como en Inglaterra, Alemania, Estados Unidos, espléndidos resultados, si no tuviese como enemigo más o menos encubierto al que lo es en todo progreso y principalmente de la emancipación de la conciencia (refiriéndose al clericalismo) (...) No tienen por qué asustarse, los que todavía no están conformes con las avanzadas ideas que proclaman la emancipación de la mujer. Nuestra sociedad no está preparada para esa gran evolución, ni nuestras costumbres, dulces y esencialmente restringidas, podrían amoldarse a esa nueva faz que exige*

Jean Bauberot: "*La mujer protestante"* en Georges Duby y m Michel Perrot*, Historia de las Mujeres, Madrid, Taurus, 1994.*

fuerza, independencia y ánimo resuelto y varonil, y que arrebataría, sin duda alguna, su aureola poética a las jóvenes damas argentinas. Esperemos para ese cambio trascendental, si la ley del progreso lo impone como necesario, que se radique entre nosotros la educación que ennoblece, que obliga al respeto y la consideración por la mujer, que la coloca en una esfera superior a donde no llega la crítica injusta ni la burla malévola". [570]

En línea con el liberalismo, se posicionaba a la mujer en el espacio público como sujeto que podía pensar y actuar sobre la problemática social más allá de los límites del hogar. Si bien aparecían recaudos en torno a los movimientos feministas[571], se incluía una de las principales banderas que estos levantaban: el derecho a la educación de las mujeres en relación con su inserción laboral y la conquista de ciertos márgenes de independencia e igualación respecto de los hombres. Antonio Sagarna, en la inauguración de la Escuela de Artes y Oficios para mujeres en Concepción del Uruguay, sostenía.

"La escuela Profesional no tiene bandera de guerra sino para el oscurantismo, para la pereza , para el vicio (...) El gobierno Comunal del Uruguay pone una piedra en el edificio anhelado de proporcionar a la mujer el ambiente y los medios para la reintegración a su puesto igualitario a las faenas de la vida (...) No es una fábrica de más o menos hábiles cocineras, costureras, planchadoras, etc., destinadas al trajín del servicio mercenario; es un Instituto de educación integral que pretende hacer mujeres de hogar, capacitadas para su propio gobierno, el gobierno de los suyos y para ocupar su puesto en la vida en relación a los pertrechos económicos, intelectuales y morales suficientes a su defensa y cumplimiento de sus aspiraciones y tendencias. (...) La enseñanza que ha de darse en esta Casa no tiende a circunscribir la actividad ulterior de sus educandas, en las faenas domesticas o en los límites de un proletariado manual femenino; no, quiere si comenzar una obra reconstructiva, por el principio, capacitando habilidades primordiales para la vida; y si de entre las jóvenes obreras de este taller surge alguna aspiración mayor, tengo la seguridad íntima de que no le han de hacer peso a sus alas los modestos bagajes con que la Escuela Profesional la proveyó. La enseñanza profesional no mata ideales…".[572]

En esta afirmación, si bien se hacía énfasis en primera instancia en la

[570] *La Reforma* Año I N°V (Mayo) 1901 P. 222.
[571] Ver Mirta Zaida Lobato (2007*) Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)* Buenos Aires, Edhasa.
[572] *La Reforma,* Año VI, N° XII (Diciembre) 1906 P. 3.523-3525. *Discurso del Dr Antonio Sagarna en la Inauguración de la Escuela de Artes y Oficios para Mujeres, Concepción del Uruguay.*

capacitación para el mejor desempeño en el hogar como destino prefijado, se habilitaba a las mujeres a la búsqueda de la autonomía y el desarrollo de su individualidad al hacer referencia a las "aspiraciones y tendencias", así como a forjarse otras aspiraciones educativas. La cuestión estribaba en las condiciones que efectivamente tenían las mujeres para abrirse camino en espacios educativos predominantemente masculinos donde eran sometidas a descalificaciones y discriminaciones de género.

La capacitación laboral de las mujeres, así como la de los hombres, jóvenes y adultos, estaba incluida en el proyecto de la red de escuelas a través de los Institutos de Artes y Oficios. Sabemos que en los comienzos de su conformación la oferta educativa giraría en torno a oficios ligados a las necesidades de las mismas escuelas para producir los insumos requeridos para su equipamiento (ropa y guardapolvos para los alumnos). Poco a poco se introducirían otros oficios de mayor calificación que posibilitarían la incorporación de las alumnas en el mercado laboral, especialmente la industria textil y el comercio (taquigrafía, inglés, corte y confección, etc.). Desconocemos las articulaciones de estos talleres de capacitación y las escuelas de adultos que funcionaban por la noche separadamente para mujeres y varones, pero creemos que podría relacionarse con el análisis que Lidia Rodríguez[573] realiza sobre el nivel. La autora diferencia dos tendencias contrapuestas. Una que denomina democrático-radicalizada que promovía la introducción de "contenidos prácticos" en la educación en contraposición a la tendencia "normalizadora" que privilegiaba una formación general, no especializada. No contamos con elementos para poder indagar sobre los niveles de participación de los adultos en estas instituciones,[574] como analiza la autora en otras propuestas de estas características; pero desde los comienzos del proyecto estas iniciativas estuvieron presentes y fueron apoyadas por quienes intentaban expandir esta formación hacia otros ámbitos. Tal es el caso del citado Antonio Sagarna, autor de varios artículos que se publican en *La Reforma* que abordan la articulación educación-trabajo. El debate sobre la

[573] Lidia Rodríguez: La Educación de adultos en la Argentina en Adriana Puiggrós (1991), Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino, Galerna, Bs As.
[574] La autora analiza las escuelas de "puertas abiertas" que promovían la participación de los adultos en la dirección de las instituciones y respondían a sus demandas concretas.

incorporación de contenidos prácticos a la enseñanza sería uno de los principales ejes de discusión en relación a este nivel. ¿Qué políticas promovió en este sentido durante su gestión como Ministro de Justicia e Instrucción pública?

Es posible advertir a través de los discursos que, en estas propuestas, se continuaba pensando en tareas apegadas a actividades tradicionalmente femeninas, como la costura, la cocina, el bordado. Por otra parte se creaban espacios de socialización y transmisión de saberes que les permitían abrirse hacia otros espacios laborales, así como incrementar las posibilidades de romper con la dependencia económica o simbólica que la ataban a un padre o a un marido. Cabe mencionar que, paralelamente, en *La Reforma* se publicaban discursos que denunciaban la precaria situación laboral de las mujeres y los niños,[575] cuestión que analizaremos oportunamente.

Al estímulo por la capacitación laboral se sumaba el incentivo por continuar los estudios luego de finalizar la escuela elemental.

> *"Tenéis la base, el cimiento: construid ahora la pared, coronad el edificio y no abandonéis el libro".*

La enseñanza media constituía un espacio preponderantemente masculino que evidenciaba las dificultades del Estado por expandir el nivel.

> *"Nuestros Ministros de Instrucción Pública no se han preocupado del asunto, sin duda porque han creído que no valía la pena duplicar el presupuesto de los colegios nacionales estableciendo cursos dobles: uno para varones, otro para mujeres que, al abandonar las escuelas primarias no tienen dónde ir a continuar sus estudios*".[576]

En este sentido podemos apreciar que se planteaba la necesidad de generar políticas educativas que incluyeran a la mujer en el nivel medio, más allá de la

[575] El posicionamiento del liberalismo protestante en relación al debate previo a la sanción de la "Ley de regulación del trabajo de la mujer y el niño", impulsada por los socialistas, será analizada en el apartado referido a la Formación para el trabajo.

[576] *La Reforma*, Año VIII, N° II (Febrero) 1908 P. 4619. Discurso pronunciado por Luis A. Peyret con motivo de la finalización de estudios de las primeras egresadas de la Escuela "Presidente Mitre".

oferta existente de las escuelas normales que preparaban maestros y se conformaban en propuesta dirigida especialmente al sector femenino (Yannoulas Silvia, 1996).

Por otra parte, en la línea del feminismo, Elvira Rawson de Dellepiane criticaba la mirada de la sociedad tradicional en torno a la mujer y sostenía

> *"(...) se idealiza su inepcia, se alaba su frivolidad; diciéndole que le basta ser **linda, tonta y amar**; que el hombre la prefiere así porque así debe ser la mujer perfecta, ¡Y lo ha creído! (...) no veía que abandonaba en las garras del león la mejor parte -su **ser moral e intelectual**, del que el vivo compañero haría un instrumento en su contra anulándola-. ¡Lo ha conseguido! (...) La mujer latina debió pues seguir el ejemplo de su hermana práctica de las sociedades anglosajonas, aunque falta de la especial preparación de ésta. (...) a la humilde obrera -mecanismo de fábrica- siguió bien pronto la empleada en el comercio, en el telégrafo, puestos que requieren aptitudes y preparaciones especiales que solo cultivara el hombre. Conjuntamente con las incitaciones de la necesidad, recibió las de una educación más racional; y el camino abierto por la obrera y la empleada, fue allanado por la estudiosa con la serena voluntad de saber"*[577] *(subrayado del autor)*.

De esta manera introducía el reconocimiento de ilustres mujeres que egresaron de ámbitos universitarios tradicionalmente hegemónicos del sector masculino, como eran la Facultad de Medicina, Ingeniería o la Facultad de Filosofía y Letras; teniendo algunas de ellas que desempeñarse en el magisterio *"para costear sus estudios, siendo por lo tanto **todas**, fruto de sus propias obras"*[578]*(subrayado del autor).* La lucha por el derecho a la educación constituía uno de los principales frentes que tenían los artículos hacia el final de la década. La supuesta inferioridad de la mujer frente a los hombres ya no se medía en términos de su naturaleza sino de su ignorancia.[579] La reivindicación como sujeto social capaz de sobreponerse a las adversidades y perseguir otros ideales significaba asirse de "herramientas" que sólo se lograban haciendo valer como ciudadana su derecho a la educación. Capacitarse posibilitaba su

[577] *La Reforma*, IV, 12 Pág. 2167, *Intereses Femeninos. Conferencia leída en el Consejo Nacional de Mujeres, en la sesión del 21 de noviembre de 1904 por la Dra. Elvira Rawson de Dellepiane.*
[578] Op. Cit. Pág. 2171.
[579] Se relacionaría con una de las banderas fundamentales esgrimidas por el feminismo protestante que Jean Bauberot, analiza en *La mujer Protestante. Op. Cit.*

inclusión en el campo intelectual y laboral, cualquiera sea su condición social; aunque seguramente las posibilidades en los diferentes campos estaban condicionadas por la pertenencia a determinada clase social.

Por otra parte, la afrenta contra la sociedad tradicional tenía como álgido punto de desencuentro la **participación política** de la mujer a través del voto. En la Reforma aparecían artículos en relación a esta temática que ponían en evidencia la participación en el debate del momento sobre el rol de la mujer en el espacio público y la presencia de reivindicaciones feministas referidas a su emancipación. Recuperamos un artículo, publicado en la presa italiana, que argumentaba a favor del voto femenino en respuesta a la oposición católica. En su exposición encontraba prácticas similares en la historia Europea como antecedentes a las propuestas de los estados modernos.

> *"(…) el ser humano no tiene solamente el derecho sino el deber de desarrollar, madurar y aumentar las perfecciones de que es susceptible. Ahora bien: no es justo que de esta regla sea excluida la mujer. (…) La escritora desearía, pues, que la mujer fuese colocada en condiciones de desenvolver su actividad social y su autonomía, que la desigualdad de su situación en relación a la del hombre fuera menos acentuada de lo que lo es actualmente; que esa disparidad no fuese impuesta por la ley sino que fuera establecida armoniosamente por su libre elección. Concluye criticando los círculos católicos y conservadores por su prevención contra el feminismo, por su desconfianza hacia la modernidad".*[580]

La reivindicación de los derechos humanos y la denuncia de situaciones de injusticia por parte de grupos protestantes en América Latina, respondía a los influjos de la corriente teológica del "*Evangelio Social"*[581] vinculada al pietismo, que difería de otra línea coexistente que defendía acríticamente el liberalismo económico y sus consecuencias sociales La igualdad de derechos contenida en los ideales democráticos no fue una premisa que se instaló desde el primer momento en la práctica política y, aun cuando este debate se planteaba en pleno proceso de reforma electoral que desembocaría en la sanción de la "Ley

[580] *La Reforma*, Año VII, N° V (Mayo) 1907 P. 4051 *El voto político de las mujeres*, de El Diario, 8 de Mayo de 1907.

[581] Morris, antes de ingresar a la Iglesia Anglicana, participa comprometidamente con la Iglesia Metodista que recibía por ese entonces la influencia del humanismo social norteamericano, preocupada por inculcar un estilo de vida ético que se traducía en el cuidado del cuerpo, la preocupación por la educación, la defensa de los derechos humanos, el ejercicio de la filantropía, la preocupación por los desamparados, etc.

Sáenz Peña del voto secreto y obligatorio, habría que esperar décadas para que se reconociera el derecho al voto de las mujeres. Al menos en los discursos para la consecución de la utopía liberal, la mujer y el hombre se encontrarían en cierta igualdad para protagonizar los cambios sociales esperados:

> *"el perfeccionamiento de la sociedad, la grandeza de los pueblo, dependen del carácter y cultura de sus elementos, y para conseguirlo, empezando desde el hogar, es preciso templar igualmente bien las fuerzas que unidas deben producirlo".*[582]

La mujer debía sumarse con más o menos conciencia política a una utopía que sintonizaba con el imaginario religioso protestante y que, en definitiva, le abriría nuevos horizontes.

Consideramos que la trama discursiva que estamos analizando se construía en articulación con prácticas sociales en el ámbito del proyecto educativo, aunque es muy difícil precisar el alcance de las mismas. Es posible advertir el protagonismo de algunas profesionales que integraban su cuerpo docente, ya sea como productoras de conocimiento o como difusoras del pensamiento pedagógico innovador de la época; vinculadas o integradas a movimientos educativos y organizaciones progresistas que impulsaban un nuevo paradigma pedagógico que respondía al pragmatismo norteamericano y al positivismo (Ossenbach S. Gabriela, 2008). En este sentido creemos que las maestras proponían prácticas sociales alternativas, en algún sentido, a las correspondientes al modelo de mujer tradicional, aun cuando se replanteara el papel de la mujer dentro de límites precisos, si identificamos la docencia como una continuación directa de su función maternal (Roitenburd S. 1998).

Además de desenvolverse en el sistema educativo, algunas mujeres se abrían camino demostrando que estaban en condiciones de estudiar, a la par de los hombres, carreras universitarias como medicina, filosofía, letras, etc.; tal como se puede apreciar en los testimonios rescatados para este trabajo. Lentamente, no sin oposición, fueron disputando posiciones en el ámbito público lo que

[582] *La Reforma*, Año IV, N° XII, (Diciembre) 1904 P. 2173.

implicaba la conquista de espacios sociales históricamente negados.

Docentes del proyecto educativo formaban parte de asociaciones de mujeres que las aglutinaban en torno a preocupaciones sociales y fueron capaces de proyectarse más allá de los condicionamientos culturales y sociales de la época. ¿Cómo impactaban estas prácticas en la población femenina que asistía o se vinculaba con las escuelas? ¿Cuáles eran sus propios intereses? ¿Qué resultaba de estos encuentros de clases sociales en el ámbito de las EEA? ¿Y qué imaginarios se ponían en juego? La mujer quedaba subordinada al orden masculino. La división sexual del trabajo y el mercado de empleo continuaban perpetuando las desigualdades de género en las remuneraciones y, con muchas dificultades, encauzaba la conquista de otros derechos como el derecho al cuerpo. Todas estas eran banderas de lucha de los movimientos feministas europeos. Por otra parte es notable que muchas de estas mujeres pioneras, que se destacaron en formación e intervención en las políticas públicas de salud y educación, por lo general eran solteras. Esto parecía habilitarlas para el desarrollo de estas actividades en tanto estaban exentas de la responsabilidad de la crianza en la tradicional mirada de roles que formaba parte del imaginario social y que, desde el Estado, parecía promoverse.

3.3 La formación del trabajador

La formación para el trabajo constituyó una preocupación de los protestantes liberales que se reflejó en su proyecto educativo a partir de la creación de los Institutos de Artes y Oficios para niños, jóvenes y adultos; tal como pudimos apreciar en la primera parte de este trabajo.[583] La importancia del trabajo como práctica social se reflejó en la relevancia que adquirió el tema en *La Reforma,* y especialmente en su inclusión en el currículum de las escuelas e institutos. Encontramos una variedad de artículos referidos al trabajo abordado desde distintas perspectivas, ya sea como problema-objetivo de regulación estatal y

[583] La información sobre estos institutos es muy escasa, sí aparecen propagandas de las ventas de productos ofrecidos. En cuanto a la cantidad de alumnos que asistían es relativamente poca en comparación con los de las escuelas. Los alumnos se inscribían en listas de espera ya que no se contaba con espacio suficiente para responder a toda la demanda.

su articulación con la educación, como contenido educativo “para la vida” y también como aspecto inherente a la formación del ciudadano. El trabajo se presentaba, en su dimensión material y simbólica, permeando las prácticas discursivas del proyecto, lo que era compartido en general por el liberalismo y por el socialismo de la época. Intentaremos aproximarnos a estas cuestiones desentrañando los sentidos que adoptó el trabajo desde la perspectiva de la ascética protestante, considerando elementos contextuales que operaron en la producción de estos discursos.

3.3.1 La formación para el trabajo en el campo de la lucha ideológica. Las Escuelas de Artes y Oficios

Para desarrollar este apartado nos pareció pertinente incursionar en las miradas de Alberdi y Sarmiento quienes, influidos por el positivismo de Spencer, establecieron articulaciones entre la educación y el trabajo con derivaciones en el problema del orden social. En estos idearios se anclaron los debates en los años de consolidación del Estado Nacional, en los ámbitos intelectuales y en las políticas educativas que se implementaron por parte del sector hegemónico bajo la bandera del “Orden y Progreso”. Para ambos era necesario formar un nuevo sujeto social capaz de elevar al país de la miseria. Sin embargo diferían en algunos aspectos.

En el ideario de Alberdi se consideraba que la educación, factor concurrente pero no fundante, debía subordinarse a la economía y a los cambios demográficos y culturales de la sociedad, para lo cual la formación para el trabajo constituía un factor indispensable del progreso social. Sin embargo, no incluía a todos los sujetos sociales sino que se circunscribía a los inmigrantes. Estimaba que no bastaba con alfabetizar sino que se debía formar trabajadores desde una educación práctica y útil, acorde a los nuevos requerimientos de la época.

Por otra parte, para Sarmiento; que admiraba los procesos de Europa y EEUU en los que la educación había sido un factor que acompañó el desarrollo del

capitalismo en una relación dialéctica con los procesos económico-sociales, subordinándose a la capacitación de la mano de obra y la especialización técnica; la educación era la que debía producir estos nuevos sujetos sociales constituyendo la base de estas transformaciones. De este modo se privilegiaba la función política de la educación (Puiggróss, 1989). Para Sarmiento la educación consistía en la preparación de las masas trabajadoras para el ejercicio de los derechos civiles y políticos que les pertenecían por su condición de hombres. La propuesta de educar al soberano consistía en proyectar al futuro a niños educados en los nuevos principios de igualdad y libertad e instruidos en el conocimiento elemental de las ciencias (Villavicencio Susana, 2008).

> *"La escuela de hoy es el presupuesto de la política dentro de diez años cuando los niños sean ciudadanos. ¿Creen Uds. que se podrán falsificar elecciones y simular la voluntad de un pueblo sin voluntad? Un pueblo ignorante elegirá siempre a Rosas. Hay que educar al soberano".*[584]

Estas posiciones contrapuestas permearían las políticas liberales que fueron acompañando la consolidación del Estado. Sin embargo, a partir de las transformaciones económicas y los cambios demográficos que se operaban entre siglos, comenzaron a proliferar entre los liberales los pronunciamientos en favor del trabajo y la capacitación de mano de obra que la sociedad requería. Natalio Botana sostiene que las *Bases* de Alberdi fue "la fórmula prescriptiva" de los distintos gobiernos liberales conservadores desde 1880 hasta 1910. En esta línea, al indagar en el campo educativo, Alejandro Herrero encuentra relaciones entre "*la firme voluntad de Roca por implantar el ideario educativo de Bases; y la opinión cada vez más generalizada, en la dirigencia política y educativa a fines del siglo XIX, de concluir con el ciclo de la república del habitante para avanzar hacia una república de ciudadanos argentinos" (Herrero Alejandro: 2011. P.6).* El citado autor sostiene que un sector importante del normalismo y la corporación que aglutinaba a los industriales, aunque apoyaban los ideales educativos alberdianos de educación para el trabajo, cuestionaban el programa de la república del habitante y planteaban la

[584] Botana Natalio (1984): Op cit. P. 214.

necesidad de crear una república de ciudadanos.[585]

Los primeros intentos de Roca de crear Escuelas Industriales y de Artes y Oficios encontraron la oposición de Sarmiento,[586] quien se desempeñaba en funciones durante su primer mandato. Coherente con su programa de república agraria inscripta en la división internacional del trabajo (países productores de materias primas y productores de productos manufacturados), consideraba que no valía la pena malgastar en industrias que no eran necesarias. El normalismo se originaba con esa impronta, la de formar ciudadanos educando la razón. Sin embargo, en su interior se daría un enfrentamiento que tuvo como telón de fondo la batalla por los cargos en la esfera educativa. Una nueva generación de normalistas, adhiriendo a los postulados alberdianos, promovería la formación de ciudadanos que supieran trabajar y competir con el inmigrante, para lo cual era necesaria la creación de escuelas industriales, de comercio y escuelas de artes y oficios.

Dentro de las filas de este grupo disidente del normalismo expresamente sarmientino, en el cual Roca encuentra apoyo para crear las primeras escuelas de artes y oficios, encontramos a Zubiaur y Magnasco, personajes significativos para el proyecto de Morris. El primero realizó las primeras inspecciones del proyecto de Morris y respaldó, con comentarios muy elogiosos, la designación de la partida presupuestaria en el Debate Parlamentario de 1901 en el Congreso de la Nación, que hemos analizado en este trabajo.

Por su parte, Magnasco fue quien propuso una reforma educativa, mediante la cual planteaba el remplazo de la mayoría de los colegios nacionales por escuelas industriales y de artes y oficios. Fue conocido por su controvertida propuesta de enseñanza de la Biblia en las escuelas, sobre lo cual también nos hemos explayado. La crítica de estos sectores, según demuestra Herrero en el

[585] Herrero Alejandro: "república posible" y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880–1886 y 1898–1901) Secuencia *versión impresa* ISSN 0186-0348Secuencia no.80 México may./ago. 2011.

[586] En la década de 1860 se creó una escuela de artes y oficios en la ciudad de Buenos Aires que tenía por finalidad contener a los niños huérfanos, siendo su principal objetivo el control social. Según Herrero, Sarmiento destina las escuelas de agricultura a los niños o a los jóvenes con problemas, sea que concurrieron a la guerra, padecieron una epidemia o que no tenían padres.

trabajo citado, se centraba en que los colegios nacionales, en la práctica, formaban individuos que vivían del empleo estatal, disputaban los cargos del Estado y esto se traducía en conflictos permanentes en la escena política. A este debate se sumaban los industriales que se identificaban con estas posturas y criticaban el programa de la república del habitante y, más aún, al sistema económico librecambista. Estos defendían la república de ciudadanos, con un discurso de corte nacionalista, para eliminar el sistema librecambista y reemplazarlo por un sistema proteccionista de la producción nacional, en contra de los industriales extranjeros que se beneficiaban con el librecambio.

Desconocemos específicamente de dónde surgió la idea de crear Escuelas de Artes y Oficios en el proyecto de Morris. Es probable que cuando comenzó a buscar ayuda para sus escuelitas en la *zona roja* de Buenos Aires se le hayan presentado estas propuestas que encontraron eco en el propio derrotero de Morris que, como inmigrante pobre, había padecido dificultades en su formación e inserción laboral, y había sufrido el desempleo e incluso el hambre. También pudo haber influido en él la ascética protestante en la que el trabajo cumplía un importante papel en la formación del hombre. Siguiendo la hipótesis de Herrero, encontramos indicios probables del apoyo de cierto sector de intelectuales vinculados al normalismo paranaense e incluso del propio presidente Roca, quien lo inició en algunos contactos con los banqueros ingleses y con personalidades de la política que sirvieron de soporte a su proyecto. Zubiaur, Magnasco y Sagarna formados en la Escuela Normal de Paraná y varios de los maestros y directores de las escuelas como Rita y Lisa Latallada y Ana Toedter, aparecen como pivotes en la gestión del proyecto y apoyo político externo, además de un importante grupo de diputados liberales e incluso socialistas, como Alfredo Palacios que manifestaba tener *“gran simpatía por las escuelas de Morris.* Es quizás una manera de comprender las influencias en la configuración de un proyecto que, desde sus inicios, proponía la creación de escuelas de Artes y Oficios, así como su posicionamiento en el campo educativo.

En este sentido, parece que en el proyecto se condensaban esas dos vertientes ideológicas que mencionábamos anteriormente. Por una parte, la

apuesta a la formación del ciudadano a partir de la creación de escuelas elementales, que se presenta a lo largo de las décadas como su reto más importante; y por otra, la creación de escuelas de Artes y Oficios cuya capacidad de absorción de alumnos era comparativamente reducida con respecto a las escuelas elementales. En el proyecto, los diferentes dispositivos que se fueron creando (museo, biblioteca, sala de conferencias, hogar de huérfanos) estaban básicamente relacionados con el desarrollo y el soporte de las escuelas elementales.

3.3.2 Liberalismo, ascética y los sentidos que adquiere la relación educación-trabajo en la formación del trabajador

El trabajo era un tema recurrente en LA REFORMA, que a la vez se debatía en diferentes espacios sociales. El liberalismo lo consagraba como una actividad fundamental que contribuiría a la consecución de los ideales de progreso social y a la consolidación de la república. Puesta la mirada en países preferentemente anglosajones, existía un consenso generalizado acerca de producir cambios en las prácticas y la formación laboral de acuerdo al desenvolvimiento de esas naciones. Se admiraba la organización y la administración del tiempo en las unidades de trabajo, así como las cualidades que el desenvolvimiento económico y social requería del trabajador, como la tenacidad, la responsabilidad, el esfuerzo y la disciplina. Estas influencias impactarían en la legislación educativa y en el perfil de sujeto que se pretendía formar.

La política educativa que se instaló a partir de la Ley 1420 conllevaba, en sus conceptos esenciales, la articulación educación-trabajo enmarcada en la noción de “progreso social”, sin embargo no parecía existir tanta claridad en sus formas de concreción. El trabajo aparecía como un contenido de aprendizaje relevante en el currículo escolar, que se vinculaba primeramente con la formación moral y las habilidades para el estudio. Hacia finales del siglo XIX se profundizó el debate impulsado por hombres de formación positivista, como José B. Zubiaur y Juan Agustín García, en el que se dirimía una mirada sobre

el trabajo de corte más utilitario. La necesidad de comerciantes, industriales y trabajadores requería la creación de escuelas prácticas para formar mano de obra acorde con el crecimiento de los sectores de la pequeña y mediana industria. Estos debates de alguna manera impactaron en el currículo de las escuelas oficiales introduciéndose el trabajo manual[587] como materia de enseñanza. En relación a la misma diferían las posturas entre otorgarle un carácter meramente educativo o concebirla como una actividad industrial, adoptándose finalmente el trabajo manual con carácter educativo.

Hacia 1900, la formación del trabajo encarado en forma industrial se encontraba en una etapa muy embrionaria, creándose algunos talleres de tipo artesanal en escuelas primarias y secundarias bajo el impulso de asociaciones populares. Esas experiencias se limitaron a las provincias del litoral y Buenos Aires (Puiggróss, 1990). En general, los intentos por vincular más estrechamente la educación con la economía fueron mayoritariamente rechazados. Estas propuestas no tuvieron eco, lo que ponía en evidencia la debilidad del sector industrial frente a los intereses de la oligarquía rural, y la ausencia de una base social que sustentara estas propuestas (Tedesco, 1978).

Tal como venimos mostrando en esta investigación, el trabajo, en tanto práctica social, permeaba las prácticas educativas de todos los niveles que abarcaba el proyecto. Desde dimensiones más subjetivas, se expresaba como factor formativo de un *habitus* social concebido desde el marco religioso, de tendencia puritana, que encarnaba cualidades éticas específicas. La capacitación en artes y oficios constituía la práctica en la que se adquirían estas disposiciones.

El trabajo se conceptualizaba como misión dada por Dios al hombre, a través de cuyo cumplimiento, Dios se glorificaba. Al respecto Weber sostiene: *"El más noble contenido de la propia conducta moral consistía justamente en sentir como un deber el cumplimiento de la tarea profesional en el mundo".*[588] En el

[587] En 1892 el Poder Ejecutivo nombró a una comisión para que estudiara la aplicación de esta asignatura a la escuela primaria y a los jardines de infantes. En Tedesco Juan Carlos, 1978.
[588] Max Weber, la ética protestante y el espíritu del capitalismo, Sarpe, Madrid, 1984, p. 91.

cumplimiento de sus deberes, sea cual fuere la posición que se ocupara, se encontraba el único modo de vida grato a Dios, desde donde derivaba su sentido "*sagrado*".

La ascética religiosa incorporaba una serie de principios que otorgaban un sentido al "hacer". Según esta interpretación bíblica, lo que servía para aumentar la gloria de Dios no eran el ocio ni el goce sino el obrar, por lo que el primero y principal de todos los pecados era la dilapidación del tiempo. El tiempo mal usado era tiempo robado al servicio de Dios, de esto se derivaba un riguroso ordenamiento que impactaba en la cotidianeidad de la vida y la valoración de la puntualidad. El tiempo empleado en el "obrar" prevenía del desvío hacia "tentaciones" nocivas para el cuerpo y el alma (sexo ilícito, consumo de alcohol, juegos de azar, etc). "*Pueblo trabajador, pueblo sano y fuerte"* era uno de los lemas que se colocaban en las paredes de las escuelas. El trabajo constituía el pilar sobre el que se apoyaba la formación del carácter, que resultaba de la combinación de los ideales religiosos y la idea del deber ético.

El principio bíblico *"Quien no trabaja no coma"*, era concebido para todo hombre con o sin bienes. La cuestión radicaba en el uso del dinero que debía ser racionalmente administrado. Otro lema sostenía: *"Lo que gastes más bien que lo que ganes, te hará rico o pobre".* Se instalaba la práctica del ahorro, el orden y el método en los negocios, reglas éticas del comercio en oposición al capitalismo inescrupuloso, el empleo del dinero en obras de bien en contra de la avaricia; todo fundamentado en principios correspondientes a la ascética protestante. [589]

La formación, desde esta perspectiva, ponía a disposición trabajadores sobrios, honrados, de gran resistencia y lealtad para el trabajo al cumplir con un propósito de vida querido por Dios. Según Weber, esta disposición para el trabajo se conservaba aun cuando se realizara a cambio de bajos salarios; y legalizaba la explotación desde el momento en que también el enriquecimiento

[589] *La Reforma*: Año IV, N° VIII, (Agosto) 1904. *EL dinero*, Ensayo de John Lubrock.

del empresario constituía una profesión. Este ideario impactaría en la formación de una "mentalidad económica" de un *ethos* económico. La formación ética dentro de este marco religioso ofrecía *"la más favorable coyuntura para una educación económica".*

Creemos que cabría vincular este sentido del trabajo con la expansión del capitalismo en Argentina como organización racional-capitalista del trabajo formalmente libre, en la cual la industria requería los medios técnicos del trabajo como un derecho previsible y con una administración guiada por reglas formales. Entre los elementos formativos de esta racionalidad se encontraban la fe y la consiguiente idea del deber ético que incidirían en la formación de la mentalidad económica a la que hacíamos mención, si se consideran las articulaciones entre la ética moderna y la ética racional del protestantismo ascético.[590] Este proceso de racionalización, en la esfera de la técnica y la economía, influiría sobre el ideal de vida de la moderna sociedad burguesa: la idea de que el trabajo era un medio al servicio de una racionalización de los bienes materiales de la humanidad.

En general, en el discurso del protestantismo liberal, observamos que la capacitación laboral no suplantaba la educación elemental que ocupaba el primer lugar en la formación de los sujetos para ejercer sus derechos políticos y sociales.

> *"Todo individuo que aprenda cualquier trabajo para ganarse dinero debe ser obligado a probar que posee ciertos requisitos educacionales. Debe rehusársele ocupación al que no se haya preparado para ello por la debida educación (…) La posesión de los elementos de la educación primaria debe exigirse de todos los que reciban los derechos de los ciudadanos (el sufragio) y de todo obrero. Cuando esto suceda, el interés propio obligará a todos a educarse".*[591]

Creemos que detrás de estas apreciaciones subyacía la necesidad de asegurar

[590] Weber considera que los representantes históricos del protestantismo ascético son fundamentalmente cuatro: el calvinismo, en la forma que adoptó en los principales países del occidente europeo en dónde dominó principalmente en el siglo XVII; segundo, el pietismo; tercero, el metodismo, cuarto, las sectas nacidas del movimiento bautizante. Max Weber: *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*, Sarpe, Madrid, 1984. p.109.

[591] *La Reforma*, Año VIII, N° V, (Mayo) 1908 P. 4833-4834 de *El Testigo.*

una base cultural compartida de acuerdo a las premisas de la homogeneización cultural, a través de la educación elemental, que sentaría las bases de la formación del ciudadano y que no estaba contemplada en la mera capacitación laboral. La capacitación como condición de ejercicio de la ciudadanía, es un aspecto que se refleja claramente en este fragmento discursivo y será analizado en el próximo capítulo. No obstante, además de la utilidad política de la educación, desde el discurso político pedagógico se promovía el acceso al conocimiento y a otros bienes culturales.

Por otra parte, Morris se alineaba con el pensamiento liberal de la época, que concebía la implementación de la formación laboral como factor "preventivo" de la delincuencia, según lo manifestaba en diferentes oportunidades. El niño estaba impulsado a delinquir para sobrevivir porque no estaba en condiciones de hacer otra cosa y el Estado debía garantizar su formación porque tenía el respaldo legal.

> *"Debemos tener más escuelas domésticas, industriales, agrícolas y buques-escuelas para nuestros jóvenes y tenemos que resolver que no toleraremos más, que la Ley que obliga la educación de nuestros niños pobres sea burlada".*[592]

Se planteaba un doble juego de obligatoriedad del Estado. Por una parte, hacer cumplir la Ley le correspondía a la clase política gobernante. Por otra parte, la sociedad era interpelada por esa ley. El reclamo se dirigía evidentemente hacia una voluntad política que, en el discurso, aparece sin destinatarios específicos.

Desde otras miradas, coincidentes con los discursos educativos de la época, encontramos la relación entre el **trabajo y el estudio** como términos equivalentes. Aprender a estudiar implicaba la racionalización del tiempo, el empleo del esfuerzo y el desarrollo de la autonomía individual. Estas disposiciones que se adquirían en el "trabajo del aula", se proyectaban luego hacia otros ámbitos sociales.

> *"(…) Los niños no desean trabajar y no trabajan (…) no saben cómo*

[592] *La Reforma,* Año IV, N° VI. (Junio) 1906. P. 1828.

trabajar (…) nunca han aprendido a concentrar su atención; así pues ocupan una hora en aprender una lección que habrían podido dominar en diez minutos. Cuando llegan a un punto difícil en la lección se detienen y ahí quedan. No se esfuerzan por seguir adelante sin ser ayudados. Pierden su propio tiempo (…) hay que enseñarles a efectuar dentro de un tiempo preciso una cierta cantidad de labor mental. Procura despertar y mantener vivo en la escuela no solamente el interés, sino también un cierto espíritu de noble imitación y competencia, y tú mismo sé para tus niños un ejemplo vivo en el trabajo enérgico y constante (…) hará que la mayoría reciban beneficios permanentes en la formación de su carácter y hará que tanto el maestro como los alumnos desarrollen hábitos de laboriosidad y energía y de constancia (…) que los conducirán siempre a mayores alturas de vigor y virtud".[593]

En algún sentido, se trataba de incluir a la niñez en un orden social que, asentado en las bases del capitalismo, generaba las desigualdades sociales que producían su marginación. Es probable que también aludiera a la necesidad de un ordenamiento de la vida a partir de un trabajo "no esporádico"[594] que requiriera de un práctica ascética donde se pusieran a prueba "la honradez, cuidado y método" que se ponían en el cumplimiento de la tarea. Esto implicaba la acción racional sobre la tarea que, por otra parte, al realizarse "para agradar a Dios", debía dar muestras de lealtad, resistencia, esfuerzo y rendimiento.

La meta de un sujeto que disciplinara su atención y se abocara a una tarea perfectible, en la que el maestro debía presentarse como referente a imitar mediante una conducta ejemplar, era la clave educativa para la formación del individuo cuya educación comenzaba en el hogar a través de la madre como primera educadora. El interés se despertaba por la acción externa, el estímulo del medio era clave, por lo que el éxito de la tarea dependía fundamentalmente de los maestros. La interpelación a los maestros, a través de diferentes notas, anécdotas y pensamientos que se publicaban en la *Sección Notas* de la publicación, era una constante que se mantenía para hacer referencia a modelos antagónicos. Los maestros indeseables eran los desinteresados por la

[593] La Reforma, Año I, N°XII (Diciembre) 1901. *Los niños tienen que aprender a trabajar*. The Canadian Teacher P. 505.

[594] Desde el este marco ético religioso, según Weber, no era bien visto el trabajo esporádico o de "jornalero", inclusive se conciben contrarias al principio *"El que no trabaje, no coma"* las prácticas que promueven la mendicidad. Por ejemplo: las órdenes mendicantes. Weber Max: op.cit.

lectura, los apáticos,fríos en el trato, proclives al facilismo, poco esforzados, entre otras características.

3.3.3 Niños-adultos -alumnos- trabajadores y los derechos sociales: contradicciones en el contexto de expansión del capitalismo

Simultáneamente a estas producciones discursivas, se publicaban otras que ponían de manifiesto la preocupación por el trabajo de los niños. Hacia fines del siglo XIX, en el contexto porteño, la situación de los niños trabajadores era sumamente precaria y despiadada. Las condiciones materiales de vida de los sectores populares dificultaban o impedían al acceso de muchos niños a la instrucción elemental. Las bruscas fluctuaciones de los jornales, los periodos de desempleo cíclico, propios de una economía agroexportadora dependiente, y los altos costos de los alimentos, los alquileres y los servicios urbanos determinaban que los padres se resistieran a enviarlos a la escuela o que los retiraran luego de que se hubieran familiarizado con los rudimentos básicos de la lectoescritura y de la aritmética, pues preferían o necesitaban que sus hijos trabajaran para contribuir al sostenimiento familiar (Suriano Juan, 1990).

Entre las causas que provocaban altos índices de mortalidad infantil se encontraban las condiciones indeseables de trabajo a las que eran sometidos los niños, lo que impulsó el debate sobre una legislación para regular su protección. Los discursos de índole higienistas fundamentaban los primeros intentos de legislación a fines del siglo XIX.[595] La preocupación por la situación de los niños trabajadores se expresaba en artículos en los se denunciaban las denigrantes condiciones a las que eran sometidos. [596]

> *"Miles de niños son esclavos de la industria (...) Ejércitos de niños trabajan en labores antihigiénicas, en sótanos sin aire y sin luz".*[597]

[595] Un ejemplo es el proyecto de reglamentación del trabajo de los niños publicado por el Departamento Nacional de Higiene que se refería a las fábricas de la Compañía General de Fósforos que empleaban gran cantidad de niños. En Coni, Emilio Ramón. Mortalidad infantil en la ciudad de Buenos Aires, 1879, citado por Barreiro Héctor: Trabajo infantil en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX, Mimeo.
[596] Ver de Héctor Barreiro: Op. Cit.
[597] *La Reforma*, Op. Cit. P. 5378.

Así también se denunciaba su estado de indefensión frente a quienes usufructuaban con ellos. En estas reivindicaciones se promovía una mayor injerencia del Estado en estos asuntos. Morris, en sus incursiones en el terreno, conocedor de la problemática de la niñez, veía la necesidad de una intervención clara del Estado para la protección de los niños.

La concepción del niño trabajador era parte del ideario político-pedagógico, al menos esto aparece claro con respecto a los niños pobres. La formación para el trabajo de los niños, una vez que concluían la escuela elemental, era una de las orientaciones del proyecto educativo. No contamos con información sobre las edades de estos niños que accedían a la formación en oficios, pero sí consideramos las edades de las primeras camadas de alumnos egresados de las escuelas que eran púberes entre 11 y 14 años. Es probable que estos recién comenzaran a transitar la adolescencia.

En esta línea, en LA REFORMA se denunciaban las condiciones de trabajo de los niños. Cuando se apelaba al respeto de sus derechos, en ellos estaba implícito el derecho al trabajo y a la capacitación para el trabajo, que no era excluyente de la educación elemental. En ese sentido, estas posiciones consideraban razonable el trabajo de los niños, tal como lo pudimos apreciar en las declaraciones del Congreso Internacional de la Niñez citado anteriormente.

El posicionamiento del protestantismo liberal se relaciona con las iniciativas de intervención del estado, expresadas por el sector más reformista dentro de la elite dirigente. Este propiciaba un tratamiento alternativo a la represión sistemática frente a los conflictos obreros y buscaba evitar posibles huelgas generales como las que paralizaron el comercio de exportación en 1902 (Bertolo M, 1993). Hacia el año 1904, Joaquín V González, representante de ese sector político, elaboró un primer proyecto de Código de Trabajo que, si bien no prosperó, sirvió de base para el proyecto de Alfredo Palacios de 1907, que fue la primera ley que regulaba el trabajo de mujeres y menores. La defensa de la función regulatoria del Estado en cuestiones relativas al mundo

del trabajo tenía el claro objetivo de prevenir el conflicto social y resguardar la economía agro-exportadora. Es esto subyacía el concepto de armonía social.

La presencia de artículos de Alfredo Palacios y los proyectos de ley que impulsaba en diferentes coyunturas, nos dan el indicio de las cercanías que se hicieron explícitas entre liberales y socialistas. En los debates anteriores a la promulgación de la ley que regularía el trabajo infantil, se publicaban artículos de Pablo Besson, ya citado en este trabajo. Los mismos se refieren al debate parlamentario del 11 de Septiembre de 1906 en el que se plantearon discusiones en torno a la supresión del "trabajo a destajo" del proyecto de Ley presentado por Alfredo Palacios de regulación del trabajo infantil.

> *"Si se suprime el trabajo a destajo se quita a los niños la emulación, o el deseo de adelantarse a sus compañeros. Se hace así la selección al revés a favor de los más lerdos y se da el premio a la indolencia…".*[598]

En este discurso, es posible identificar elementos de la ascética protestante que se articulaban con el "espíritu" del capitalismo que Weber analiza, en tanto se aludía al trabajo desde la lógica del máximo rendimiento posible. Esto redundaba en beneficio del trabajador, por el incremento del salario, y en las ganancias del empleador por los bienes producidos. Este distanciamiento del ideario socialista, que sostenía la remuneración del trabajo por cantidad de horas trabajadas, independientemente de los niveles de producción alcanzados y sin distinción de sexo o edad, se asentaba en la libre iniciativa del individuo entendida como derecho legitimado desde el liberalismo democrático. En la idea de "emulación" se promovía indirectamente la competitividad entre los individuos como estímulo permanente de superación, en contraposición a una mentalidad "tradicionalista" o *leit motiv* precapitalista:

> *"lo que el hombre quiere por naturaleza no es ganar más y más dinero, sino vivir pura y simplemente como siempre se ha vivido, y ganar lo necesario para seguir viviendo".*[599]

En este sentido, uno de los pilares de la ascética protestante, la concepción de

[598] *La Reforma,* Año VI, N° IX (Septiembre) 1906 P. 3494.
[599] Max Weber: Op. Cit. Pág.67.

que el trabajo debía realizarse como obligación y "*hacerse lo mejor que se pueda sin importar la recompensa*",[600] basada en preceptos bíblicos como *"Hagan todo lo que hagan, trabajen de buena gana, como para el Señor"*,[601] favorecía la creación de un *habitus* funcional a los requerimientos del modelo económico en expansión.

Besson, en apoyo a las posturas de diputados como V. Pera y Piñero, sostenía:

> *"El solidarismo natural tan decantado, no es otra cosa que el instinto animal como el de la tropilla de caballos alrededor de la madrina, de la majada de carneros, de los bueyes llevados a los mataderos: debe elevarse para los seres humanos a la cooperación voluntaria, a la asociación consentida de suerte que no puede ser descartado el "individualismo", esto es, el esfuerzo individual, la libertad del trabajo individual, el trabajo a destajo, el derecho del hombre y del ciudadano como viejo principio que soñaron los filósofos en sus especulaciones abstractas en nombre del dogma colectivista (…) Al prohibir el trabajo a destajo[602], es decir, la emulación que ya es tan rara, la iniciativa que es tan extraña a la raza latina, el Estado protegerá a los haraganes".*[603]

Aferrado a los principios del liberalismo económico que promovía la competencia como valor dinamizador de la economía de mercado, inferimos que Besson planteaba como eje de su discurso la problemática del derecho a la libertad colocando como centro al individuo. En este sentido, el interlocutor en estos debates sería el socialismo, que cuestionaba ese sistema económico y promovía el rol del Estado como agente regulador. Si bien Besson coincidía con Palacios en cuanto a los límites de edad que debían establecerse para la incorporación de los niños al mercado laboral y en las condiciones que velaban por la salud del niño, creemos que, paradójicamente, desde la defensa del trabajo a destajo se posicionaba al niño en un lugar de vulnerabilidad al insertarlo en un ámbito de adultos, dinamizado por prácticas competitivas. Las prácticas laborales en las que se formaba al niño trabajador, que ponían el

---

[600] *La Reforma*, Año IV, N° VII (Julio) 1906, Lema de Morris para las escuelas. P. 6.234.
[601] La Biblia: Colosenses 3: 23 Versión NVI.
[602] Encontramos relación con lo que Weber denomina como "salario a destajo" que refiere a una práctica que emplea el moderno empresario para conseguir de sus trabajadores el máximo rendimiento. Ante la necesidad de obtener el maximun de producto aumentando la intensidad del trabajo, hace coincidir la producción con la ganancia. Weber, Max: Op. cit. P.66.
[603] *La Reforma*; Año VI, N° IX (Septiembre) 1906, *El trabajo de los niños*. Pablo Besson, P.3495.

acento en el desarrollo de intereses individuales, tendrían derivaciones en su constitución como sujeto social, ya que debía adquirir hábitos de trabajo acordes con estas lógicas.

Finalmente, en 1907 se sancionó la Ley 5291 de Reglamentación del Trabajo de Mujeres y Niños en la que se establecía la jornada de 8 Hs, descanso dominical, asientos para empleadas, resguardo de la salud y la moralidad, descanso de 2 horas al mediodía y la prohibición de contratar personal femenino en industrias peligrosas e insalubres. Además, prohibía el despido por embarazo y establecía una indemnización en caso de despido sin causa justificada. A esto se agregaban 45 días de licencia por embarazo durante la etapa previa al parto, además de los 60 días posparto vigentes ya en la ley anterior. Tanto para los menores como para las mujeres adultas, se detallaba un conjunto de tareas en las que podían ser empleados. En el decreto reglamentario de 1908 se precisaban las actividades que estarían prohibidas para ambos, así como las penalidades en caso de infracción. Bertolo señala que estas medidas, de índole proteccionista, ubicaban en una relación de desventaja a las mujeres para su inserción en el mercado de trabajo, operando como mecanismo de exclusión y discriminación laboral.

Paralelamente, en 1907 se publicaba, en la Sección Histórica de LA REFORMA, *"Miserias Proletarias"* del anarquista Sebastián Faure, una aguda critica a las condiciones de trabajo del proletariado industrial.

> *"¿Qué es la fiebre de trabajo obstinado, de servidumbre incesante? ¿Consienten privaciones tantas con el fin de servir a una causa noble, o hacer dulce la vida de los seres queridos? No: la mayor parte produce en provecho de gentes que no conoce, que no ha visto jamás (…) los otros por cuenta de un patrono que apenas se deja ver y que pasa junto a su miseria con la indiferencia más profunda (…) ¿Les queda entre sus dedos una parte equitativa de las riquezas con que inundan los mercados? No: esos productores vénse forzados, en cambio de un salario irrisorio, a abdicar todos sus derechos (…) no tienen el poder de discutir normalmente la tasa de su salario".*[604]

El artículo, sin ningún tipo de nota adicional que indujera a alguna

[604] *La Reforma* Año VII, N° IV (Abril) 1907 Sección Histórica. *Miserias Proletarias* de Sebastián Faure P.3938-3945.

interpretación, planteaba una aguda crítica al modo de producción capitalista y se sumaba a dar cuenta de las condiciones laborales de los trabajadores. LA REFORMA, se hacía eco de los procesos europeos, en los que el movimiento obrero se organizaba para la lucha frente a los efectos del capitalismo salvaje. A esto se sumaban los movimientos feministas que intentaban contrarrestar lo que interpretaban como una doble opresión jurídicamente establecida: la desigualdad en la educación y en el trabajo, además del sometimiento a los cónyuges.[605]En esa línea, se solían publicar este tipo de discursos que, si bien no eran los predominantes, expresaban las contradicciones que generaba el capitalismo y que eran difícilmente asimilables desde una utopía con bases en el evangelio social. A estas percepciones sobre los efectos del sistema, débilmente formulados, se vincularían las críticas a la riqueza desenfrenada y el uso despreocupado del dinero, el lujo y la ostentación.

Tal como lo hemos señalado, encontramos relación con las posturas que enarbolaban los movimientos religiosos en los EEUU, alineados con la corriente teológica del "Evangelio Social". Esta perspectiva recibía, por ese entonces, el influjo del humanismo social norteamericano que pretendía responder tanto al marxismo como al movimiento obrero radical. Al mismo tiempo buscaba argumentar contra las exageraciones del capitalismo, que mostraba sus miserias en las condiciones de trabajo deshumanizantes o en la ambición desmedida. Se promovía la reconciliación del capital y el trabajo sobre la base de un respeto mutuo, sin concebir un programa político de transformación de las injusticias sociales (Bastian, 1986). Sin embargo, difería de otra línea coexistente que defendía acríticamente el liberalismo económico. Se promovían prácticas que debían traducirse en el cuidado del cuerpo mediante hábitos saludables, la formación de un carácter fuerte e independiente, el valor del trabajo como forma de realización humana, la preocupación por la educación como medio para el progreso personal y social, el ejercicio de la filantropía, la honestidad y el sacrificio en pos de ideales. Este bagaje cultural se proponía a todo ciudadano, sin distinción de clase social, confrontando con otros estilos de vida como el de las clases populares y las

[605] Ver Nicole Arnaud-Duc*: Las contradicciones del derecho.* En George Duby y Michelle Perrot: Historia de las mujeres. Siglo XIX. La ruptura política y los nuevos modelos sociales. Taurus, 1994.

clases dirigentes. Estas aparecían sustentadas por una misma matriz cultural que calificaban de "retrograda y conservadora" en clara alusión a la cosmovisión católica y a la herencia colonial.

Desde discursos médicos higienistas se difundían justificaciones a favor del trabajo, enfatizándo el esfuerzo que implicaba el uso del cuerpo para el desarrollo de diferentes tareas. De este modo, el trabajo se concebía como:

> "(…) *ejercicio físico que estimula todas las funciones corporales (…) Un trabajo adecuado al individuo en cuanto a clase y cantidad, es lo que hace funcionar bien el corazón, los pulmones, el hígado, todo el cuerpo".*[606]

En los discursos sobre el trabajo, vinculados a la salud, circulaban dos vertientes ideológicas: una proveniente del higienismo en la que identificamos a referentes del positivismo conservador de corte biologicista, y otra relacionada con el sanitarismo, próximo al socialismo por su defensa del proletariado desde posturas proteccionistas. Uno de sus referentes, fue el Dr. Enrique Feinmann,[607] profesor de Ciencias Naturales del Colegio Nacional y Escuela Normal de Buenos Aires. En su participación, mediante conferencias y artículos en diferentes publicaciones de la época como El Monitor de la Educación Común o La Vanguardia, manifestaba su posicionamiento y objetivos:

> *"(…) no hago política militante, reúneme a ustedes, el más delicado y duradero: el ideal de la democracia (…) el ideal de la educación (…) el ideal de la salud (…) los problemas del analfabetismo, de la imprevisión legal para el trabajo, de la incurable insalubridad pública, no debieran existir en un país como el nuestro (…) La clase obrera que debe esperar mucho de su socialismo político, debe esperar más aún de la política social de sus estadistas. La inmensa y vasta obra constructiva que aguardamos no puede contar levantarse por un solo lado, traer recursos de un solo partido, provenir de una sola clase social. Allí nos conduce este camino que recorremos con ustedes. Desde luego la elevación cultural de la clase obrera y trabajadora del país, en segundo término la legislación social argentina, científica, racional e inteligente; por último la*

[606] *La Reforma* Año V, N° IV (Abril) 1905 *El trabajo es necesario para la salud* de *La Salud* de México P.2391.
[607] *La Reforma* Año XVII, N° V (Mayo) 1917 *Hacia la legislación argentina de protección a la madre obrera* por el Dr Enrique Feinmann.

prevención higiénica y profiláctica de la salud colectiva".[608]

Los artículos se referían a los avances en la investigación sobre medicina laboral y a los fundamentos que deberían tener las políticas públicas en materia laboral, presentados como urgentes frente a la cuestión social y el deterioro de la salud de la población. Se publican varios artículo de su autoría entre 1917 y 1920. Interpelaba tanto a los sectores industriales como al Estado, de quienes afirmaba que no les *"interesa la desdicha biológica o el malestar político"* de las clases trabajadoras. En relación a esto argüía:

> *"(…) no hay necesidad de esperar que las mayorías impongan sus razones de número, si comprendemos las que ya les asiste, para exigir tales ventajas. La legislación sabia sobre el trabajo, la inspección higiénica de las industrias y la clínica hospitalaria para las víctimas de accidentes y enfermedades profesionales, son conquistas pacíficas del trabajo que el estado debe conceder espontáneamente como actos superiores de gobierno y de previsión social. Es en esta anticipación inteligente y razonable que reside el mérito de su eficacia científica y política. Pues la prosperidad del pueblo, interesa a todos los partidos y a todos los hombres de ciencia".*[609]

Desde este enfoque se enfatiza la dimensión política de la salud y la relación entre las condiciones sociales y los procesos de salud/enfermedad. Se promueve la inclusión de los sujetos sociales involucrados, en este caso los obreros, para pensar acciones sobre la salud en términos de prevención y no solo de la enfermedad. Nos preguntamos qué relación tenía esta perspectiva con el biologismo consagrado por la medicina como modelo hegemónico que excluía dimensiones ideológicas, sociales y culturales, y que derivaría en la conformación de una perspectiva en la que la salud y la enfermedad adquirieron *valor de cambio*[610] desplazándose del derecho a la salud.

El proceso de legislación del trabajo de menores, sin embargo, no logró su cumplimiento efectivo debido a la fuerte resistencia patronal y a las deficiencias

[608] *La Reforma* Año XVIII, N° XII (Diciembre) 1918 *Introducción a la conferencia: Las tres Plagas de la Civilización: alcoholismo, tuberculosis y avariosis, pronunciada en el Teatro Italiano de Junín*, por una invitación especial de la Juventud Socialista "Juan Bautista Alberdi", el 7de Diciembre de 1918.
[609] La Reforma, Año XVIII, La Medicina Social por Dr Enrique Feinmann. P.679.
[610] Ver Eduardo Menendez (2004): El Modelo Médico y la Salud de los Trabajadores.

del sistema de inspección. Esto impulsó, en la década siguiente, nuevas incursiones en el tema por parte de Palacios, que bregaba por su cumplimiento, así como por la reducción de horas de trabajo, el descanso dominical, y multas a padres o tutores que indujeran a un patrón a tomar a menores.

El trabajador se configuraba en el entramado de prácticas educativas y laborales que se difundían a través de La Reforma y que se concretaban en un proyecto educativo. La publicación se hacía eco de voces disímiles, contradictorias, dispersas, provenientes de diferentes ámbitos, que confluían en los abordajes políticos de la construcción de nuevas identidades que se conformaban en la lucha social. ¿Cómo eran interpretados estos discursos? ¿Cómo se articulaban en las prácticas educativas?

Conclusiones

En este capítulo nos hemos aproximado a los discursos sobre los sujetos pedagógicos que se constituyeron en el devenir del proceso de conformación y consolidación del proyecto educativo, difundidos a través de LA REFORMA y producidos, la mayor parte de ellos, en otras realidades. Sobre la gama de sujetos posibles de ser pensados como destinatarios del proyecto de reforma desde el protestantismo liberal, nos circunscribimos al niño y la mujer, hacia los cuales se elaboraron dispositivos educativos específicos que se articularon en torno al trabajo.

Las experiencias escolares configuraban modos de comprender y de actuar según las expectativas que se depositaban sobre los sujetos. Las diferentes miradas que se construían en relación a la niñez y la mujer podrían estar mostrando las tensiones que existían entre propuestas político-pedagógicas disímiles[611] que respondían a las diferentes tendencias que confrontaban dentro del liberalismo[612]. Las mismas eran atravesadas por las disputa en los sectores

[611] Las tensiones entre diferentes discursos pedagógicos expresan posiciones democrático-radicalizadas y normalizadores, entre las que se ubican sectores del protestantismo liberal.
[612] *Carusso Dussel (2005): ¿Existió una Pedagogía positivista?* En *La Escuela como máquina de educar*, Paidós, Bs As.

de poder por la hegemonía de un modelo económico (agro-exportador vs pro-industrialista), los procesos inmigratorios y la expansión de las clases medias que demandaban mayores niveles de participación social y política. También influían los procesos de organización social (organizaciones obreras, asociaciones, sindicatos), el impacto de los cambios culturales y las redefiniciones de sujetos sociales (la mujer, el niño, el adolescente, el débil mental, etc.) y modelos de cultura articulados con políticas culturales (anti-latinoamericanismo, hispanismo, anti-obrerismo, esteticismo, americanismo).

El apogeo positivista, en la primera década del siglo, se coronó con la producción de argumentaciones "científicas" que delinearon políticas de intervención sobre la infancia. En esas políticas se configuraron espacios institucionales que contribuían a la gobernabilidad de la población de niños pobres y/o abandonados que las elites interpretaban como "potencial amenaza" o "peligro latente"[613], argumento que sirvió para instar a la sanción de la Ley de Patronato como estrategia para hacerle frente.

En la revista observamos una apropiación ecléctica de estos supuestos metodológicos y filosóficos del positivismo. En el tratamiento de los factores de la herencia y el medio social, considerados claves de la formación humana, vemos que los discursos se alejan de la epistemología comteana y del "darwinismo social" que sostenía el papel de la herencia en la determinación de la personalidad humana. Desde concepciones pietistas y liberales dicha determinación se desplazaba hacia el poder "regenerativo" de la educación.

Para el protestantismo liberal, el niño era ante todo sujeto de derechos sociales. En este sentido, se enfatizaba el papel del Estado que debía hacerse cargo de la educación porque estaba establecido en la ley y, además, tenía que

[613] A la mirada generalizada entre las elites hacia los menores como "peligro latente", que asociaba la vagancia y el abandono infantil con la delincuencia, se adosaba la delincuencia política, la de los niños que se sumaban a las filas anarquistas. Este argumento sirvió para instar a la sanción de la Ley de Patronato como una estrategia para responder a esa amenaza. Aversa M. (1870). Infancia abandonada y delincuente. En Daniel Lvovich y Juan Suriano (eds.), De la tutela al patronato público (1910-1931) *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*, Buenos Aires, Prometeo, 2006. , P 89-108.

crear condiciones para su concreción. Creemos que el asistencialismo era parte de esta demanda como condición de viabilidad educativa. En el contexto de precariedad económica y social en el que esta infancia pobre se desenvolvía, la propuesta educativa proponía un tratamiento del problema de la infancia pobre y abandonada que se proyectaba como modelo de intervención. Esa propuesta no escatimaba esfuerzos para brindar una educación que incorporaba algunas prácticas que respondían tanto a la educación crítica al modelo tradicional como a un modelo de corte cientificista.

Por otra parte, en LA REFORMA observamos discursos que reflejan la mirada hacia el medio social del niño como condicionante de su formación, lo que desde el positivismo era interpretado como determinante de criminalidad y delincuencia. En este sentido se pensaban estrategias de “separación” del medio social como estrategia de recuperación. Esto se tradujo en la elaboración, racionalmente calculada, de dispositivos institucionales que creaban otras condiciones para el crecimiento y desarrollo de los niños, los que se proyectaban al orden social. En este sentido, es posible advertir en Morris un posicionamiento que, sin alejarse totalmente del positivismo, sobre todo en los modos de disciplinar; se inclinaba preferencialmente hacia la idea del Hogar, el cual difería del Internado en sus lógicas de funcionamiento interno.

Sin embargo, creemos que estas alternativas aparecían en última instancia para los niños abandonados, huérfanos o de madres solas que no podían hacerse cargo de toda la prole. Frente a esta situación de precariedad en la vida de los niños, identificamos en LA REFORMA la preocupación por fortalecer el rol de la madre como “cabeza de hogar”. Para lograrlo, Morris implementó propuestas educativas con salida laboral especialmente dirigidas a las mujeres y orientadas al sostenimiento de esos hogares. Este indicio se puede corroborar a partir del Jardín para niños que cubría la jornada laboral y en el que se admitía a niños de madres “solteras”. En este sentido, los discursos giraban en torno a la función maternal como tarea ineludible de la mujer, pero en un contexto de necesidad económica que obligaba su salida del hogar para proyectarse como trabajadora y sostén del hogar.

En este sentido creemos que los discursos se aproximaban más hacia políticas inclusivas de la niñez pobre. La idea de integración de los huérfanos a la vida social se expresaba en la articulación entre las instituciones que había creado, a las que concurrían niños que se criaban en entornos familiares. Se resistía a pensar en circuitos diferenciados, de reclusión en instituciones cerradas como los proyectos que se experimentaban en la época, en los que los niños recluidos recibían educación en las mismas instalaciones; aunque no sabemos quiénes ingresaban y cómo se trabajaba en los hogares granja.

Creemos que la mirada hacia la infancia pobre, además de ser pensada como urgencia social o preventiva de males mayores, era pensada desde estrategias de intervención que la potenciaban para formar parte de un proyecto social, político y cultural más amplio. En este sentido, la diferenciación terminológica de "la niñez" o "la infancia" por sobre la de "minoridad" podría estar dando cuenta de una preocupación que se articulaba con el derecho a la educación y la protección. En este aspecto es posible advertir un desplazamiento entre concepciones que giraban en torno al niño como "objeto de compasión", a la del niño como sujeto de derechos y como ciudadano.

Por otra parte, para el protestantismo liberal la tutela se configuraba también con fines económicos y políticos, en los que la educación para el trabajo[614] se presentaba como posibilidad de inserción en el mercado laboral y de ascenso social. Esto no excluía otras alternativas, si consideramos el estímulo a la educación permanente que las escuelas de Morris ofrecían a sus alumnos,[615] lo que se refleja en el derrotero de algunos de sus egresados, cuestión que queda pendiente para posteriores indagaciones.

Las tensiones que presentaba una propuesta que articulaba la educación y el trabajo, se inscribían en el juego de las relaciones sociales constituyentes del

[614] Por razones de espacio no desarrollamos este aspecto en este trabajo. En la revista aparecen también las prácticas laborales que se configuran en la época, cuestiones vinculadas a la legislación, y especialmente centrada la atención respecto al trabajo de los niños y las mujeres.

[615] Sobre este aspecto ver: Rebolledo Fica, E. (2011) Las escuelas de William Case Morris. Los protestantes liberales en el debate político-educativo de principios del siglo XX. *S. Roitenburd y J. Abratte (comp.), Historia de la educación en la Argentina. Córdoba: Editorial Brujas.*

proyecto educativo. Intereses políticos, económicos y religiosos tensaban los hilos en diferentes momentos de la concreción del proyecto, según las problemáticas emergentes, los debates del contexto social, las fluctuaciones de la economía mundial o la emergencia de nuevos oficios producto del avance tecnológico. En esta línea nos preguntamos: si la imagen de niño-alumno se construyó paralelamente a la de alumno-trabajador, ¿cómo se significaba el trabajo articulado con la posibilidad de vivir "una vida de niño"? En el contexto internacional había consenso respecto de la necesidad de respetar los derechos de los niños. No obstante, como hemos visto, todavía se aceptaba que trabajaran, aunque se procuraba protegerlos mediante una legislación a su favor. Finalmente, si bien se los educaba, también se lo sometía a lógicas económicas que los constituían como sujetos trabajadores.

Los discursos sobre la formación del trabajador como arquetipo de las sociedades en vías de industrialización, se configuró en el entramado de diferentes alegatos de regulación moral, de salud, económicos y políticos que se proyectaron para producir un sujeto potencialmente viable, inscripto en un modelo que se presentaba como posibilitador de ascenso social y del progreso de la Patria. En este sentido, el trabajo, desde la lectura weberiana y concebido desde la ascética protestante, era funcional al desarrollo capitalista. No obstante, más allá de cómo utilizaron esta formación los sectores de poder, creemos que el trabajo se presentaba con una significación más amplia que excedía la lógica del mercado. Planteaba una condición de existencia y desarrollo humano necesarios para lograr una mejor calidad de vida. De este modo, el trabajo basado en la ascética protestante, se reivindicaba como praxis, atravesaba diferentes actividades manuales e intelectuales y abarcaba a todo individuo, sin excepción de edad, sexo o etnia.

Esta perspectiva era condición para el progreso de la humanidad desde la utopía protestante liberal; un nuevo hombre que debía conformarse como un individuo "útil" a la sociedad, un ciudadano trabajador (hombre, mujer, niño o niña). Trabajo y patriotismo se articularon en el liberalismo al que el protestantismo incorporaba otros aportes a la subjetividad, de acuerdo a la ascética protestante en la que se incorporaba la cuestión de la dignidad

humana mediante el trabajo.

Encontramos discursos de diversos ámbitos que interaccionaban (científicos, jurídicos, sociales y políticos), se fundieron y sirvieron de fundamentación en el campo de las luchas ideológicas para legitimar ciertas proyecciones de esos sujetos en la lucha por la hegemonía. En el contexto histórico particular argentino, se articularon con posiciones de sujetos, aunque éstas no se presentaban fijas en sistemas cerrados. Nos preguntamos acerca de la sobre-determinación que se establecía entre las mismas. ¿Qué prevaleció, el niño como sujeto de derechos o el niño trabajador? ¿El trabajo era concebido como derecho o como destino inevitable? ¿Cómo se interpretaron estos discursos según los diferentes actores que leían estas publicaciones? ¿A qué intereses sirvieron? ¿Cómo fueron incorporados por los sujetos que se educaron en las escuelas?

Por otra parte, en los discursos sobre la mujer advertimos la influencia del discurso religioso protestante en el posicionamiento de la madre como principal agente de la educación moral que partía desde la cuna; según los idearios de los precursores de la escuela nueva como Pestalozzi y Fröebel. La preocupación por la capacitación de la mujer en las tareas de crianza introducía una racionalidad a lo “naturalmente dado” desde posturas tradicionales que se articulaban con redefiniciones de la niñez como etapa que demandaba especial cuidado y educación desde la cuna. En principio se la consideraba como transmisora de los valores cristianos y como creadora de las condiciones para el desarrollo del niño, que se sustentaban en las formas de crianza promovidas por los adelantos de la paidología. En este marco, se determinaban tareas que sólo la mujer-madre podía hacer en el espacio privado del hogar, mediante discursos que planteaban la división sexual del trabajo en lo concerniente a la crianza, con derivaciones en la construcción de las identidades femenina y masculina.

Sin embargo, tal como expresamos anteriormente, el protestantismo liberal habilitaba a las mujeres para el acceso al trabajo y al estudio, como derecho a la educación, sin descuidar sus funciones maternas, y planteaba cierta

inserción. No obstante, no llegaron a plantear condiciones de igualdad como lo hicieron los movimientos feministas en relación a la participación política mediante las luchas sufragistas, a la soberanía sobre el propio cuerpo, o al desenmascaramiento de las desigualdades y prejuicios sociales y culturales a los que estaban sometidas sus existencias.

Para la resolución de la cuestión social, el liberalismo se valió de discursos provenientes de diferentes ámbitos, entre ellos el religioso, para recluir a la mujer al ámbito del hogar. Sin embargo, el protestantismo introdujo la dimensión pública de la acción femenina distanciándola del rol tradicional asignado en las tareas de beneficencia. De este modo, la situaba como artífice de prácticas de "civilidad" al involucrarla en la promoción de la salud, la educación, el cuidado y la protección de la infancia; además de la participación en organismos del estado, aunque quizás estas prácticas estuvieran sesgadas por condiciones de clase.

La institucionalidad, promovida desde el liberalismo protestante, se expresó en las alianzas que estableció con sectores socialistas en pos de la regulación del Estado en materia laboral, mediante una legislación que considerara los derechos de los trabajadores, principalmente las mujeres y los niños. Consideramos que, en alguna medida, si analizamos los intersticios situados en contexto, estos discursos potenciaban a los sujetos para ampliar sus horizontes de acuerdo a un proyecto social, político y cultural más amplio, más allá de los fines utilitarios que podían responder a los intereses de la clase económica y política. Sin embargo, esto se fue diluyendo en la década del 30.

Estos debates, sin duda, requieren indagaciones que nos permitan comprender las sedimentaciones que actuaron y actúan en el imaginario social, cuyas re-significaciones se actualizan en el entramado de lógicas de poder particulares a lo largo de la historia de la educación argentina.

Capítulo 4

LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIUDADANÍA EN LAS TRAMAS DISCURSIVAS EN TORNO AL IMAGINARIO DEMOCRÁTICO

"¿Cuál es el mejor gobierno?

El que nos enseña a gobernarnos

a nosotros mismos."

(Lema de las Escuelas e Institutos Filantrópicos Argentinos)

4. Reforma protestante, modernidad política y orden republicano

Abordar el tema que nos convoca implica aproximarnos a las significaciones que se construyeron sobre la ciudadanía, inscripta en el orden social y político del periodo que estamos analizando. Recuperamos la periodización adoptada por Waldo Ansaldi de la *hegemonía burguesa*, subdividida en una fase *organicista* (1880-1916) y otra *pluralista* (1916-1930). En la etapa organicista, la hegemonía burguesa tendió a unificar la sociedad mediante "*políticas reductoras de la diversidad y de la multiplicidad a la unidad"* (Ansaldi W, 2011). El procesamiento de las diferencias se realizó mediante la uniformidad y/o la exclusión. Este proceso se extendió hasta mediados de la segunda década el siglo XX, ante el avance de procesos reformistas a favor de la inclusión social de sectores subalternos. Hasta ese momento, entre 1880 y 1912 solo existían tres partidos políticos: el Partido Autonomista Nacional (PAN), la Unión Cívica Radical y el Partido Socialista, pero ninguno de los tres tenía alcance nacional.

El PAN era el partido del gobierno del régimen oligárquico que se había fundado hacia 1870 para sostener la candidatura presidencial de Nicolás Avellaneda. Se constituyó mediante un juego de alianzas entre coaliciones de líderes provinciales que competían entre sí y que se disputaron la supremacía sobre la política nacional, principalmente el control sobre la sucesión

presidencial (Alonso Paula y Ternavasio Marcela, 2011). Bajo la conducción de Julio Argentino Roca, logró perpetuarse en el control del gobierno nacional hasta 1910. Luego continuó hasta 1916 como Unión Nacional para sostener la fórmula Roque Sáenz Peña-Victorino de la Plaza. Era el partido de la fracción oligárquica de la burguesía, pero no expresaba plenamente un "formato de representación directa". Ansaldi sostiene que el “partido de la burguesía” era el Estado.

La Unión Cívica Radical (UCR) fue fundada en 1891, surgió para luchar por la democratización política, en contra de la restricción del derecho a la participación, mediante la universalización del sufragio que alcanzó solamente a la población masculina. Más que un partido, fue un movimiento, expresión política de la burguesía democrática, que logró el apoyo de la clase media urbana. En 1912, se extendió por el país, con profundos conflictos, con una base social ancha y policlasista, lo que se expresaba en votos obreros, logrados durante las décadas de 1910 y 1920.

El Partido Socialista, creado en 1896, concentraba a los sectores pertenecientes a la reducida clase obrera industrial. Fue logrando la adhesión de importantes sectores de la clase media urbana de la Capital Federal, donde obtuvo varios triunfos, compitiendo con el radicalismo con cierto éxito. En el resto del país su presencia fue muy escasa. En 1904, la circunscripción de La Boca elige diputado a Alfredo Palacios, de quien se publicaron varios escritos en *La Reforma,* en línea con las preocupaciones de los protestantes liberales. En 1917. la revolución soviética impactaría fuertemente en la izquierda argentina, produciendo la escisión del partido. Los disidentes, que adherían a la revolución, constituyeron el Partido Socialista Internacionalista en 1918, uno de los núcleos del Partido Comunista que se fundó dos años más tarde.

Según Ansaldi, a partir de la Ley Saenz Peña, si bien se crearon condiciones para el cambio, el radicalismo privilegió la sociedad política del Estado por encima del componente nacional-popular que podría haber canalizado a través de la constitución de un partido orgánico que expresara sus intereses en el interior del sistema político. En este contexto sostiene la siguiente hipótesis:

> *"El sistema político argentino es un entramado de mediaciones entre la sociedad civil y el Estado dominado por la bifacialidad o por un doble canal: la mediación partidaria y la mediación corporativa. Ella define, así, un sistema político que funciona con dos lógicas, una partidaria y otra corporativa. De ambas lógicas políticas, las corporativas priman sobre las partidarias".*[616]

Creemos que, en el entramado de estas tensiones, es posible ubicar al protestantismo liberal y las producciones discursivas en relación a la ciudadanía que estuvieron difundiéndose a largo del periodo, ya que se intentaba diferenciar, entre otras cuestiones, las lógicas de funcionamiento de tipo corporativas del clericalismo romano. Pero, ¿qué hay de la lógica partidista? ¿Cómo se ubicó en relación a la construcción de la lógica partidista? ¿Acaso el protestantismo liberal intentaba proponer otras formas de mediación entre sociedad civil y estado para profundizar el proceso de democratización social? Sin pretender dar respuesta a tal interrogante en esta instancia, intentaremos aproximarnos a las articulaciones que confirieron sentido y propósito a la ciudadanía, inscripta en un proyecto de reforma social y cultural en este entramado. Mostraremos indicios de vinculaciones políticas e ideológicas que estuvieron permeando la difusión de producciones discursivas a lo largo del periodo.

La gran cantidad y variedad de artículos que se difundieron a lo largo de las décadas en LA REFORMA, dan cuenta de diversas, complejas y variadas tradiciones teóricas que ingresaron en los debates del periodo, algunas de las cuales intentaremos recuperar para esbozar incipientes interpretaciones. Estos cuerpos de ideas se resignificaron en el particular contexto de expansión del estado y el proceso de ampliación de los derechos sociales y políticos. Encontramos el entrecruzamiento de diversas vertientes de pensamiento, elementos constitutivos de tradiciones heredadas del campo protestante, de la filosofía liberal y de las nuevas formulaciones. Estas participaban de los debates que tenían lugar en los países que se abocaban a la consolidación de

[616] Ansaldi, W. (2011). Mediaciones políticas y construcción de la democracia argentina. *Revista Estudios*, (3). P.116.

sus democracias y regímenes republicanos de gobierno. Tal es el caso de artículos provenientes de Canadá, que profundizaba su proceso democratizador republicano en la primera década del siglo; y con mayor frecuencia los provenientes de los Estados Unidos con su política imperial expansionista en las décadas posteriores.

En la revista, estos modelos pensados para otras realidades políticas y contextos sociales y culturales, producidos en países con predominio protestante, permeaban los discursos que eran recolocados en los debates sobre la democracia en Argentina. La vastedad y ambigüedad de los referentes intelectuales recuperados en la revista plantean diversas líneas de entrada a la explicación y comprensión de esta problemática, por lo que hemos seleccionado las vertientes protestantes. Tal como hemos venido desarrollando, la vinculación política con el pensamiento liberal, que en el marco del capitalismo promovía la democratización de las sociedades, se reflejaban claramente en el pensamiento teológico liberal que nutrió el ideario durante la vigencia del proyecto educativo.

Consideramos que es el problema de la conformación de “un nuevo hombre”, un prototipo de ciudadano, que se integraría en la comunidad en torno a un proyecto de nación, eje del proyecto de reforma social, lo que sustanciaba las búsquedas intelectuales. Sin embargo, este complejo ideológico político no es exclusivo del protestantismo y forma parte de una nutrida producción de la época que se adentraba en la problemática inherente a la construcción de relaciones de poder, entre gobernantes y gobernados, frente al irresuelto problema de la cuestión social.

Las tensiones de los hilos de esta articulación no pueden definirse de un modo estable a lo largo de las décadas, sino que adquirieron particularidades en los contextos de producción discursiva en los que sopesaron con distinta fuerza, según las coyunturas políticas en las que se inscribieron. Hemos identificado algunos ejes predominantes como la defensa de la institucionalidad del Estado, la construcción del sentido de pertenencia, el alcance de los derechos civiles y políticos como dimensiones de análisis de la ciudadanía; la relación entre

educación y democracia y cómo se articula la misma en torno a la cuestión social. Por ultimo dejaremos planteadas algunas líneas sobre la construcción de una ética pública incluida en los problemas que se identifican en la revista.

Para aproximarnos a estos ejes de análisis nos hemos enfocado en la lectura de lemas educacionales, a los que hemos aludido en otros capítulos de esta tesis, los artículos que se difundían en la sección educacional de la revista traducidos especialmente de revistas extranjeras para LA REFORMA y los discursos de Morris, realizados ante grandes auditorios en eventos que involucraban a la clase política y/o funcionarios de gobierno.

Consideramos que su difusión estuvo sostenida por la intencionalidad de influir en los debates locales para que coadyuvara en los procesos de modernización y en la concreción de la utopía de la república democrática que promovían los sectores liberales. Nos preguntamos qué intereses subyacían en estas reformulaciones. ¿Acaso delimitar y /o expandir las políticas favorables a la ampliación de la participación de la ciudadanía en un contexto signado por sectores de poder, todavía sujetos a privilegios de clase de un orden corporativo y estamental? ¿Para una reforma social y cultural que haría posible "el progreso" de la Nación en el contexto del desarrollo del capitalismo? Si el capitalismo aparecía como sentido que orientaba el desarrollo y como condición de progreso, ¿cómo se pensaba la relación con EEUU que expandía su estrategia imperialista a través del panamericanismo? ¿Qué contradicciones se generaban en el protestantismo liberal frente al apoyo de una elite que no terminaba de sumarse a un proyecto de industrialización, condición de ese anhelado progreso? ¿Qué lecturas se hacían de las injusticias que generaba el capitalismo y en las desigualdades que reconocían tanto en el hemisferio norte como en Argentina? ¿Quedaba acaso la nostalgia de la hegemonía británica?

Al menos en esta instancia, difícilmente podamos responder a todos estos interrogantes; pero intentaremos aproximar algunos elementos que podrían servir para posteriores indagaciones.

4.1 Institucionalidad del Estado y protestantismo

La constitución de la Nación en la modernidad generó diversas respuestas para la conformación de la comunidad política. En el devenir histórico, mediante complejos procesos, se ampliarían y redefinirían los derechos y los deberes recíprocos de los ciudadanos. Estos procesos se vieron afectados por diversos factores, según los diferentes contextos, como las fuerzas de la estructura social, la posición internacional del país y las cuestiones inherentes a la distribución de la riqueza y la lucha política.

Nos interesa detenernos en la influencia del protestantismo en la conformación de los estados modernos, en tanto tuvo profundas implicancias en la creación de las instituciones y basamentos culturales de la modernidad europea. Retomamos la formulación de Carvajal del concepto de *reforma política*[617] como proceso encausado por la formulación de discursos político–jurídicos derivados de los escritos teológicos de Lutero y Calvino.[618] De estos derivarían el luteranismo político y el calvinismo político, cuyas expresiones se contextualizaron y dinamizaron en un proceso cultural que impactó profundamente en los países afectados directamente por la reforma protestante. En la línea de análisis sostenida por Moltman,[619] la reforma política tendría una expresión directa en la llamada nueva teología política protestante, enraizada con la primera Reforma.

Fue Calvino quien incursionó en las relaciones entre el derecho y el papel del gobierno, y desarrolló con mayor ahínco el valor de la libertad individual iniciada por Lutero. La defensa de la libertad surgió de la necesidad de

[617] Carvajal denomina reforma política al proceso cultural que implicó la emancipación de los pueblos de Europa de los patrones eclesiásticos vigentes afectando las estructuras sociales y culturales de Europa. Carvajal: La reforma política. Una introducción al pensamiento político-jurídico del protestantismo en los siglos XVI y XVII.

[618] La teología política de Calvino se caracterizó por el desarrollo de una nueva eclesiología, una teoría de los magistrados, teoría del federalismo, teoría de la democracia participativa a través de instituciones comunitarias como los municipios y cantones, la teoría del contrato social, la teoría del derecho de resistencia y una teoría de los derechos fundamentales y del constitucionalismo, todo esto bajo una perspectiva ética que analiza M. Weber, las concepciones del trabajo y el ahorro. Las ideas del calvinismo político influirían en la formación de las más antiguas y estables democracias modernas: Suiza, Holanda, Estados Unidos. Carvajal Patricio.

[619] Moltmann Jürgen (1992): *La justicia crea futuro*, Sal Terrae, 1992.

defender la autonomía de la conciencia individual[620] frente a la idea de la confesión a algún ministro terrenal. Este principio tendría derivaciones en el plano jurídico de algunos de los principios reformados, religiosos, espirituales y teológicos. En las universidades donde se desarrolló el núcleo doctrinal de la teología reformada, Helsmtedt (luterana) y Herborn (calvinista),[621] adheridas a las doctrinas de los respectivos reformadores, se originarían disciplinas tales como el derecho público moderno, la ciencia política, la ciencia de la educación o realismo pedagógico, el derecho natural cristiano protestante y la teoría económica del Liberalismo. Desde estos centros de estudios se expandió el movimiento de la Reforma Política a otros centros y países europeos en los que, a su vez, se producirían disímiles procesos de recepción y desarrollo de las nuevas disciplinas (Carvajal P, 1999).

Estos centros de estudio serían los que plantearían la denominada Reforma Política, sobre la que centraron la atención las investigaciones de E. Troeltsch y M. Weber, a quien hemos citado en este trabajo. Ambos pensadores alemanes sostuvieron la tesis sociológico-cultural de que el Mundo Moderno, sus principios, instituciones y organizaciones se desarrollaron a partir de los

[620] Ver Calvino, Juan, Institución de la religión cristiana, Rijswiljk (Z. H.), Países Bajos, Fundación Editorial de Literatura Reformada, 1967. 2 vols. p. 483.

[621] Comenius (1592 - 1670). Es probablemente el más conocido representante de la Escuela de Herborn. En su actividad como humanista destacó en todos los ámbitos del conocimiento. Contribuyó en el desarrollo de la ciencia pedagógica (realismo pedagógico) y de la educación. Su obra pedagógica mayor, Didactica Magna, constituye un clásico de las ciencias de la educación moderna. Como pensador político, Comenius está parcialmente influenciado por el aristotelismo reformado, esto es, la formulación de una teoría política debe estar sustentada en una ética. Una propuesta de solución al conflicto que afecta a Europa, especialmente a raíz de la contienda de la Guerra de los Treinta Años (1618 - 1638), está contenida en su obra *CONSULTATIO CATHOLICA*. Comenius se manifiesta partidario de una finalidad democrática de la educación, según la visión que sobre este tema tienen los Padres de la Reforma. Con ello se adelanta en un siglo y medio al paradigma educativo de la Ilustración, colocando en el centro del proceso de aprendizaje a la persona. Esta teoría de la educación sirve de base a una concepción democrática de la política, en la medida que tiene como objetivo desarrollar las potencialidades de responsabilidad, tolerancia y crítica en los educandos. Otro rasgo innovador en este humanista: la propuesta de la igualdad entre hombres y mujeres -en algunos casos superioridad en capacidad en aquellas-, igualdad que debe comenzar con la educación conjunta. Con ello Comenius rompe el paradigma educativo dominante en su época que ponía atención sólo en la educación del príncipe o soberano, sin atender a la educación del pueblo y de la comunidad. El ideal pansófico se expresaba en una visión pedagógica, orientada hacia una educación masiva y del acceso al conocimiento. Esta será la base del proceso de democratización de las sociedades protestantes: Holanda, USA, Suiza, y por consiguiente, las primeras en desarrollar la democracia moderna. Carvajal Patricio (1999): Teoría política y discurso político barroco. Sobre los orígenes del liberalismo clásico: J. Althusius, J. Locke. B. Spinoza. En Revista de Estudios Histórico Jurídicos n.21 Valparaíso y Chateau Jean (2011).*Los grandes pedagogos*, Fondo de Cultura Económica, 2011 (1959. Primera Edición en español).

planteamientos de los Padres de la Reforma.

En el contexto propicio de producción teórica del siglo XVII, siglo de la teoría política del Absolutismo, del Estado absoluto, del derecho divino, de la monarquía confesional, se formuló el discurso del Liberalismo clásico como una crítica social de esta primera organización moderna. De esa producción crítica derivó el desarrollo teórico de los Derechos Fundamentales que, tanto en su versión norteamericana[622] como francesa, evidenciaron la impronta del pensamiento reformado. El derecho a la libertad y el derecho a la resistencia se constituyeron en puntos nodales de debates que, partiendo de las interpretaciones de la teología cristiana, se proyectaron hacia nuevas reformulaciones en las consideraciones sobre el Estado moderno (Cano Cabrera Arturo A, 2003). Dichas reflexiones, políticas, jurídicas y teológicas, superaron el marco conceptual e institucional en el que se había concebido este derecho en los siglos anteriores. Estos desarrollos contribuyeron a acentuar y fortalecer el caudal de pensamiento liberal, lo que no equivaldría a decir que el protestantismo intentó impulsar la visión económica y política del liberalismo (Bendix, R. 1974).

La defensa de la institucionalidad del Estado formaba parte de una tradición fuertemente arraigada en el protestantismo. El acto soberano, por el cual un pueblo se hacía cargo de su destino, se expresaría en las constituciones que las diversas naciones fueron elaborando, donde fue cuajando el nuevo orden social. En las mismas se plasmaba la idea contractual mediante la cual el pueblo asumía para sí la responsabilidad de hacerse cargo de las normas que regirían la comunidad. Esto implicaba una toma de conciencia de su propia subjetividad o, en línea con el pensamiento kantiano, de la capacidad moral de tomar decisiones respecto del bien común y de las relaciones entre los ciudadanos. Es decir, la autonomía del individuo se ensamblaba al

[622] Jellinek, Georg (1895), Die Erklärung der Menschen- und Bürgzur modernen Verfassungsgeschichte, Leipzig, Duncke por la edición en español: La Declaración de los derechos del ciudadano, en J. González Amuchástegui (ed.), Orígenes de los de los derechos del hombre y del ciudadano, Madrid.
pp. 57-120. En Cano Cabrera Augusto: Ética protestante y transformación jurídica en Jellinek, Troeltsch y Weber. Recuperando la interpretación histórico-sociológica del Derecho Natural. *ESTUDIOS SOCIOLÓGICOS XXII*: 64, 2004.

reconocimiento del otro, de los otros y en consecuencia de la ley. En este sentido, el pacto social sobre el que se fundamentaba una constitución estaba dirigido a conformar una unión que fuera "un fin en sí misma". Fundada en la idea de la representatividad, la constitución de la república democrática supuso la construcción de un consenso acerca de las reglas que gobernarían el conflicto político. Desde el punto de vista jurídico del constitucionalismo, el pacto social se erigió como condición del orden social que la constitución reforzó, consolidó y orientó en alguna dirección. De modo que una[623] de las contribuciones más relevantes de la Reforma política, derivada del protestantismo, a la teoría e instituciones del mundo moderno fue la democracia. Las cuatro democracias más antiguas del mundo moderno, Holanda, Inglaterra, Estados Unidos y Suiza, son sistemas políticos que nacieron amparados por la doctrina política reformada, especialmente la calvinista (Troeltsch Ernst: 1958).

El liberalismo político derivado del pensamiento reformado se constituiría en "la teoría y la praxis de la libertad individual, de la protección jurídica y del Estado constitucional" (Sartori, Giovanni:2003. P.279). Desde este planteamiento general es posible identificar dos formas de concebir el liberalismo:

> *"(…) la "tradición inglesa" identificada ante todo por las preocupaciones por limitar el poder del Estado; y la "francesa" en la que han predominado los esfuerzos por "fortalecer la autoridad estatal para garantizar la igualdad ante la ley", y por la "demolición de un orden feudal bien arraigado en los privilegios sociales y en el poder de la Iglesia".*[624]

En América Latina, esta antítesis ha estado presente en la lucha política del liberalismo decimonónico según los intereses económicos y políticos que subyacieron tras los debates, en coyunturas específicas y las problemáticas derivadas de pretender implantar una matriz de pensamiento de carácter "exótico", pensada y producida en otros contextos. Situamos esta experiencia

[623] Otros tópicos importantes aún presentes en la teoría político jurídico son: el constitucionalismo, el *Jus Reformandi,* el derecho público y la ciencia política y el Estado que se desarrollaron en las universidades reformadas. Ver: Carvajal P. (2000). El derecho de resistencia en la teología política de Jusn Calvino. *Revista de estudios histórico-jurídicos*, (22), 335-351.

[624] Merquior José: Liberalism, Old and New. P 13. Citado en Iván Jaksic y Posada Carbó Eduardo (2011): *Liberalismo y poder*. *Latinoamérica en el Siglo XIX* Fondo de Cultura Económica.

educativa en el periodo signado por estos debates, que coincide con su declive a partir de la década de 1920, lo que los historiadores definen como "el ocaso liberal".[625]

Particularmente la defensa de la institucionalidad del Estado constituía parte del *ethos*[626] del protestantismo liberal que, tal como hemos desarrollado en apartados anteriores de este trabajo, se expresaba en numerosos artículos en los que se ubicaba la Constitución Nacional como fuente de autoridad en diversos temas y en relación a los derechos sociales. No obstante, dentro del protestantismo liberal es posible identificar divergencias en las diferentes interpretaciones que se le otorgarán al ejercicio de los derechos y el papel del Estado como garante de los mismos en una sociedad desigual. El derecho a la educación, al trabajo, a la libre expresión de las ideas y la tolerancia religiosa eran permanentemente recuperados para la construcción de discursos argumentativos. La Constitución Nacional creaba condiciones de ejercicio de los derechos sociales y políticos para las minorías étnicas y/o religiosas a las que pertenecían los grupos protestantes.

Las matrices ideológicas del protestantismo liberal se resignificarían en la contingencia histórica y en las prácticas articulatorias. Estas permiten explicar los diferentes posicionamientos que adoptarían los grupos dentro del propio sector en relación al papel del Estado. De esto encontramos indicios en las décadas del 1910 y 1920. Además, hemos podido rastrear algunas vinculaciones poco conocidas de William Morris con Ernesto Nelson, quien fuera autor de varios artículos publicados en LA REFORMA. Ambos, sin abandonar la legitimidad de las instituciones estatales y su función de regulación social, proponían diferentes formas de relación entre la sociedad y el estado. Morris, desde una posición fuertemente estatista, plantearía críticas a las prácticas políticas de su época, sobre todo en lo concerniente a las garantías de ciertos derechos sociales que el Estado debía ofrecer. Nelson por

[625] Marcela García Sebastiani y Fernando del Rey Reguillo Comps (2008); Los desafíos de la libertad. Transformación y crisis del liberalismo en Europa y América Latina, Biblioteca Nueva Madrid. Citado en Jaksic Y Carbó. Op Cit.

[626] El *ethos* correspondería a aquel momento de la práctica de sí (epimeleia heautou) en la cual el sujeto hace suyos los discursos de verdad y se vuelve sujeto activo de éstos (FOUCAULT, 2011).

su parte, más cercano a la lógica de libre mercado, criticaba las injerencias del Estado que imponía políticas que limitaban iniciativas de particulares en materia educativa. Estos posicionamientos planteaban la tensión que surgía frente a los mecanismos de regulación del Estado y los intereses de grupos sociales. Al respecto nos preguntamos: ¿qué operaba en estos diferentes posicionamientos? ¿Sus trayectorias de vida? ¿Sus vinculaciones sociales, intelectuales y/o económicas? ¿Los entornos en los que desarrollaban sus prácticas educativas? Por el momento no podemos responder a estos interrogantes pero, al profundizar en estas diferencias, advertimos la complejidad dentro del propio protestantismo liberal en el que se plantean divergencias a partir de las prácticas articulatorias.

4.1.1 La crítica a la clase política y al Estado

El funcionamiento del Estado constituía una preocupación para los sectores del liberalismo debido a las deficiencias visibles que experimentaba. Estas miradas estarían atravesadas por conflictos de intereses, entre sectores de la burguesía oligárquica, por participar en un sistema de dominación que permitiera concretar políticas de reforma social. Hacia 1900, la cercanía del protestantismo liberal con sectores críticos explica quizás la publicación de artículos que ponían de manifiesto las disputas por espacios de poder ante la perpetuación de grupos oligárquicos que ejercían su hegemonía mediante el fraude electoral y el control de los nombramientos. Las críticas hacia las formas de legitimación en el poder constituyeron uno de los pilares de la oposición liberal reformista contra prácticas autoritarias que se expresaban en las políticas de Estado.[627] En este sentido se apuntaba a la democratización de un Estado que era necesario transformar en tanto era percibido como deficitario en políticas sociales, educativas y económicas. Morris concebía al Estado como agente articulador de lo público para contrarrestar la problemática social. Con relación al tratamiento de la niñez dirigiría sus críticas a las políticas distributivas de los fondos públicos, ya que se *despilfarraba dinero* en

[627] Como ejemplo hemos citado la regulación de la tarea docente por parte del Estado que limitaba el ejercicio a quienes transitaban las Escuelas Normales, cuestión que despierta oposiciones que se reflejan en la revista, así como definiciones en torno al currículo, o la extensión de la jornada escolar.

ostentaciones a costa de la implementación de fuertes políticas recaudatorias.

> *"Allí está el espíritu del ambicioso que todo lo hace para él mismo y no para el bien de los demás; por eso son los malos gobiernos; es decir que todo lo que hacen es para provecho de los gobernantes y no para el provecho de la nación que gobiernan (…) por otra parte está el lujo (…) en el reinado de Luis XIV ( ) por pagar los lujos de su palacio y corte, no había dinero para pagar las cuentas del Estado. Yo creo que en la Argentina está pasando lo mismo. La prueba la tiene en la cantidad de impuestos que están obligados a pagar las personas que se dedican a cualquier clase de industria y comercio".*[628]

En el artículo se planteaba el problema de la acción política desde el Estado, la ética y los intereses de sectores particulares en las relaciones de poder que en él se dirimían. Es posible identificar dos nudos problemáticos, que serían en algún punto recurrentes a lo largo de las décadas. Por una parte la preocupación por la ética pública en el sentido del gobierno en favor del "bien común" y el sentido que adquiría el mismo en el marco del reconocimiento de un país con múltiples recursos naturales, que le permitían insertarse en el mercado mundial desarrollando algún nivel de industrialización y por ende crecimiento económico. Claramente se hacía alusión a un sector social, el sector industrial, particularmente afectado por permanentes fluctuaciones e inestabilidad en las políticas arancelarias, en contraposición a la desgravación de los sectores propietarios, así como de los hacendados y productores agrícolas, que se hallaban prácticamente exentos de presiones impositivas excepto en los insumos importados que, de todas maneras, tendrían tratamientos fiscales beneficiosos (Ozslak, 1985). Es posible que Morris entablara relaciones con este sector tímidamente emergente, ya sea para conseguir donaciones o salidas laborales para sus egresados.

Por otra parte, se puede advertir el uso del dinero por parte de la elite gobernante, que se derivaba expresamente en la ostentación de la riqueza. Las transformaciones que se operaban en la fisonomía de la sociedad argentina se traducían, entre otras cosas, en el aumento y diversificación del consumo suntuario, en la ostentación y grandilocuencia de las lujosas construcciones y

[628] La Reforma: II, 2 . Correspondencia del Hijo del diputado Julio Panelo que estudiaba en Canadá P. 582.

edificios estatales que proliferaban en esa época y que utilizaban sectores privilegiados. Encontramos relación entre esta crítica al lujo, la suntuosidad y el despilfarro del dinero y valores protestantes que referían a la austeridad y la sencillez que debía expresarse en distintos órdenes de la vida como en la vestimenta, el comer, las características de las viviendas. Esto se vinculaba con el "uso racional del dinero".

> *"Dios nos proteja de los peligros de nuestra exuberante, magnífica prosperidad material*[629]*, nos ayude El a conservar siempre en posición secundaria todo lo material, y hacer que domine lo moral y lo espiritual…".*[630]

El peligro de la deshumanización por el afán de riqueza era una de las advertencias que proclamaba el evangelio social. Por encima de la riqueza material debían colocarse los valores espirituales, el honor y el deber.

En el Cap. 3 de este trabajo, nos hemos aproximado a los procesos de división social del trabajo que el estado experimentaba en su rápido crecimiento y expansión, al referirnos al crecimiento de la burocracia estatal y las relaciones con la educación en sus versiones sarmientina o alberdiana. En este contexto de expansión, el Estado fuertemente centralizador se había convertido en una arena de enfrentamientos y negociación de conflictos en las relaciones con las provincias. La institucionalización del poder requeriría de una administración fuerte por lo que se recurrió a erigir una burocracia que hiciera efectiva las acciones de gobierno. Estas se orientaron a organizar un sistema de recursos, definir y promover sistemas de transportes y comunicaciones; y el sistema escolar, fundamental para difundir y afianzar símbolos, creencias y tradiciones que constituyeran la identidad nacional. Oscar Oszlak sostiene que, si bien la clase dirigente argentina miró hacia Europa y los Estados Unidos adoptando sus modelos de organización social y funcionamiento institucional, estos modelos no siempre se ajustaron a las necesidades de la gestión estatal, sobre todo si se considera el grado de desarrollo de las fuerzas productivas de fines del siglo XIX.

[629] Hace referencia a los recursos naturales que posee el territorio argentino.
[630] Dios en la historia p. 15.

El aparato burocrático constituía un armazón formal que ocultaba las debilidades de un Estado embrionario, pero que le permitía aumentar su legitimidad, afianzar su autoridad y mejorar su imagen como garante de un nuevo orden para atraer capitales extranjeros. El Estado protagonizaría procesos de apropiación funcional que darían lugar a que

> *"poco a poco se fuera conformando un nuevo esquema de división social del trabajo. Es decir los ámbitos de acción individual y colectiva se redefinirían en función de la presencia de una nueva instancia de articulación y control social que cuestionaba prerrogativas, competencias y prácticas establecidas, o creaba nuevos espacios funcionales".*[631]

En este sentido intervendría para asegurar las relaciones sociales y el intercambio mediante el disciplinamiento de la fuerza de trabajo, por ejemplo a través de la educación y la provisión de algunos servicios. A nuestro entender, en esta nueva división social del trabajo expresada en un claro crecimiento de la organización burocrática que se consolidaba a principios del siglo XX, confrontaron diferentes perspectivas en relación a las prácticas laborales y perfiles del trabajador del estado o funcionario público.

Para el protestantismo liberal, desde un discurso político articulado con la ascética protestante, urgía una reforma social que debía sustentarse en una reforma moral. Tal como hemos expresado, dicha práctica moral concebida desde la ascética protestante, debía involucrar a todo hombre o mujer sin distinción social.

> ***"El hombre que hace su trabajo tan bien cuando el patrón esta fuera de casa como cuando está a su lado"****, es el hombre a quien fiar tu honor, tu dinero y a quien honrar en todo sentido con tu confianza. Ese es el tipo de hombre a quien el pueblo puede confiar los puestos públicos. Ese es el hombre digno de* ***toda confianza*** *en el banco y en la empresa industrial o comercial (...) el que debe dirigir la locomotora y manejar el timón de la nave (...) el que debe ocupar el asiento del juez y sentarse en las bancas de la legislatura. Esa es la clase de hombres que necesitamos en todas partes (...) Hay plétora de hombres vivos y de acción rápida. Pero hay carestía de hombres a quiénes se puede confiar absolutamente que harán su trabajo, tan bien o aún mejor, cuando el superior a quien*

[631] Oscar Oszlak: La formación del estado argentino, Planeta, 1997, pag164.

son responsables está alejado de ellos"[632] *(subrayado del autor)*.

La honradez se vinculaba estrechamente al cumplimiento del deber. La reforma moral debía involucrar a todos los sectores sociales. En este aspecto se igualaban como ciudadanos, más allá de las jerarquías, del capital cultural o económico que detentaran. Implicaba la internalización de hábitos y conductas sociales que debían regir "el hacer del hombre" en la sociedad, cualquiera fuera su actividad.

El Estado oligárquico[633] se esforzaba por consolidar su capacidad de extracción de recursos, de control social y de profundizar la integración territorial, procesos en los que se legitimaba un modus operandi de la práctica política, mediante las alteraciones en los procedimientos administrativos, el cohecho y otras formas de corrupción frecuentes. Desde el protestantismo liberal se difundían prácticas discursivas que se presentaban como alternativa a prácticas políticas hegemónicas.

En esta línea de crítica política y moral, se aludía al descrédito ante la opinión internacional de las instituciones argentinas que repelían las inversiones extranjeras.

> *"Durante el espacio de muchos años se han hecho negociaciones fastidiosas con el fin de persuadir a las municipalidades argentinas que procedieran con honradez. Ellas se negaban a pagar los intereses de sus deudas, y se reían de los acreedores con la imprudencia propia de ladrones comunes. Los tribunales argentinos no quieren hacer algo, y el gobierno no quería hacer nada".*[634]

---

[632] *La Reforma* I, 4 *Un requisito esencial en la educación de la niñez*. Por el Dr. M.W. Vanderberg (Nueva York) de *The School Journal.*Pág.121.

[633]En la crítica al Estado oligárquico se incluyeron las discusiones en torno al perfil del funcionario público. En este sentido aparece la preocupación de los protestantes liberales por otorgar un sentido de profesionalización al Administrador Público funcional a un estado moderno que diera cuenta de ciertas cualidades idóneas para el desempeño de cargos, lo que requería poseer una capacitación adecuada y una definida conducta ética. En 1910 se celebraba el Congreso de Empleados públicos que tenía por fines "*Dar coherencia a la gran agrupación de empleados públicos del país, constituyendo por ese medio su entidad orgánica y colectiva; crear la carrera administrativa en bases obligaciones netamente establecidas y derechos que en igual forma, consagren y compensen a cada empleado su competencia y méritos en el servicio público; y por último , mejorar la situación económica en que se desenvuelve la vida privada de la porción más importante de la misma agrupación.*

[634]*La Reforma* I,5 Situación moral, Pág.223.

Cabe aclarar que nos encontramos en un momento en el que el capital extranjero se orientaba preferentemente a las inversiones, especialmente ferrocarriles, propiedades e hipotecas. Según estas miradas la situación moral del país, especialmente en el ámbito público, no era favorable para el progreso social y su inserción en el mercado internacional. En este sentido, esas críticas probablemente se vinculaban con intereses de sectores económicos nacionales emergentes ligados al capital extranjero que bregaban por espacios de acción y condiciones para el desarrollo de sus propios emprendimientos económicos. Creemos que en la confluencia de intereses económicos y políticos de diferentes sectores se planteaba la necesidad de cambios en las prácticas sociales y políticas a partir de una matriz moral diferente. En este sentido la moral protestante resultaba funcional, en tanto "hacedora" de las sociedades que se concebían como "modelos" a seguir. La responsabilidad de la clase política gobernante en la racionalidad que debía imprimirle al desarrollo era ineludible.

> *"Hay verdadero patriotismo en el empeño para dotar al país con un número suficiente de buenas escuelas, en hacer buenas calles y buenos caminos rurales y buenos puentes, en un buen servicio sanitario para toda la población del país".*[635]

Para Morris, la clase dirigente reflejaba *"un espíritu patriótico débil"*. El mismo se manifestaba en la carencia de un proyecto político a largo plazo que potenciara la riqueza material e intelectual del país.

> *"Tenemos en la Argentina mucho que otros pueblos no poseen en el mismo grado: tenemos inteligencia y grandes y muy notables aptitudes para adquirir y asimilar conocimientos; viva imaginación; alma poética de cierto vuelo (…) y somos herederos de un riquísimo patrimonio. (…) y no tenemos visión clara y fija; todo es confuso, movedizo, y como no hay visión clara del ideal, tampoco hay aspiración potente, ni mucha riqueza de inteligente esperanza".*

La crítica era compartida por diversos sectores sociales en el contexto de gestación de un nuevo clima de ideas que iban configurando un frente opositor.

[635] Ibid. Pág. 264

En esta línea se recuperaban las palabras de Carlos Pellegrini[636] quien afirmaba:

> *"La política argentina en la actualidad da náuseas y que es honrarla mucho llamarla política. En la nación y en las provincias, no hay más que círculos sin ideales, sin temple, incapacidad de una reacción que el país pide a gritos. Pero no reacción revolucionaria, reacción de esas de pega que solo han servido de etiqueta para levantar mediocridades, sino reacción nacional en el sentido de trazar rumbos al país, dándolo tanta fortaleza moral, como la material que asombre a propios y extraños. La crisis de hombres es el mal más grave que azota a la Argentina en el presente. Y lo peor es que la juventud promete tan poco que casi es de desesperar de que sea ella la que promueva el gran movimiento de opinión fortaleciendo las energías del país".* [637]

En el discurso, estas afirmaciones aparecen explicando hechos denunciados en el *South American Journal* que ponían en evidencia las irregularidades en transacciones comerciales que involucraban capitales extranjeros:

> *"Las autoridades municipales y provinciales de la República han prescindido y hasta repudiado sus compromisos más solemnes hacia los acreedores extranjeros; proceder que se ha sido acompañado por la imposibilidad material en que se ven los acreedores de obtener justicia ante los tribunales del país. Hemos sostenido siempre que este estado de cosas perjudicaría el desarrollo del país, por medio de capitales extranjeros. (…) Durante el espacio de muchos años se han hecho negociaciones fastidiosas con el fin de persuadir a las municipalidades argentinas que procedieran con honradez. Ellas se negaban a pagar los intereses de las deudas y se reían de los acreedores con la impudencia propia de ladrones comunes. Los tribunales argentinos no quieren hacer algo y el gobierno no quería hacer nada".* [638]

En este caso, una nota sin firma, cuyo autor podría ser Morris, según deducimos, sostiene:

> *"…Nos ha visitado una persona bien colocada en el comercio de la City, con vinculaciones en el gobierno inglés, enviado expresamente para arreglar empréstitos hechos a las Municipalidades de Córdoba y Santa Fé. Nos consta que a ese señor se le han presentado ropuestas que pueden*

[636] El pensamiento de Pellegrini aparece en diversas oportunidades y su simpatía por el proyecto de Morris se puede inferir en el obituario que se le destina en La Reforma en el año de su muerte, 1906.
[637] La Reforma, 1901, V , P. 223.
[638] Op. Cit. P. 223.

justificar, por su impudencia, los duros juicios del South American Journal y que le han obligado a cortar toda negociación con las municipalidades y dirigirse al Gobierno Nacional. Estos hechos y muchos otros análogos no pueden ya cubrirse con la palabra política financiera. Es algo más grave y trascendental que afecta nuestro organismo económico como consecuencia de la situación moral".[639]

La crítica, en la primera década, a un estado que adolecía de profundas deficiencias para garantizar inversiones extranjeras, se iría profundizando en la segunda década**.**

En relación a un diálogo sostenido entre un profesor de la Sorbona y un estudiante argentino sobre la "juventud reformadora" se publica lo siguiente:

"-Existen los estudiosos y los alegres, los que se apasionan por los problemas de la vida y los que se desinteresan de todo.
-Ese es el origen de las clasificaciones morales. Los estudiosos comparan y son naturalmente reformadores; los perezosos ignoran y son naturalmente indiferentes. El éxito de toda doctrina depende del mayor o menor número de estudiosos que hay en cada país. ¿Son muchos en América del Sur?
-Muy pocos
-Entonces tienen ustedes desorden y revoluciones para muchos años.
-Es que en América somos libres rectificó el estudiante con cierto orgullo irrespetuoso, y no nos sometemos.
-Precisamente replicó el profesor con calma, la libertad no consiste en hacer oposición a todos los gobiernos. Y yo creo que ustedes, en la América del Sur, han cedido hasta ahora a una manía inocente de oponer trabas a toda administración regular y decir horrores de todos los dirigentes (…) ponen tanto empeño en luchar contra lo que no quieren , que no les queda tiempo para pensar en lo que quieren. Y las naciones son fuertes cuando, en vez de reunir partidos contra algo, los reúnen a favor de algo".[640]

En LA REFORMA circulaban lecturas sobre la situación latinoamericana que podrían relacionarse con el clima intelectual europeo de lo que se denominó como el "mal del siglo",[641] coexistente con movimientos contestatarios que ponían en jaque el stablishment de Estados europeos.

[639]Ibid. P. 224.
[640] La Reforma 1901, III, (De una correspondencia de París dirigida a EL *país*, por el señor M Ugarte)P. 132.
[641]«El mal del siglo» es expresión que designa la crisis radical de creencias y valores que conmueve a la conciencia europea en el fin del siglo XIX: un sentimiento profundo de decadencia, cansancio y hastío en

En este contexto se difundían también discursos que planteaban como parámetro la "política práctica norteamericana".[642] Los discursos políticos de Theodore Roosevelt, se presentaba como uno de los más claros representantes de una práctica política "deseable" atravesada por el pragmatismo y un sentido moral que, paradójicamente, se planteaba deslindada de otra práctica política, la imperialista, que violentaba los derechos de los pueblos desde la ideología del panamericanismo.[643]

> *"La primera condición que debe exigirse a un ciudadano que debe tomar parte en el trabajo de la vida pública (…) es que obre de manera desinteresada y con el sincero propósito de servir a la República ante todo. (…) Si entra en la política es preciso que entre en la política práctica a fin de hacer sentir su influencia. Por política práctica no debe entenderse la política poco limpia. Al contrario a la larga, la política de fraude, de engaño y de vergüenza es una política antipráctica, y el más práctico de todos los políticos es el que es puro, honrado y justo".*[644]

Este discurso, dirigido a la clase política, planteaba una forma de acción desde una perspectiva pragmática, atravesada por valores propios del protestantismo mediante los que se configuraba una visión positiva de la acción política. Estos discursos legitimantes de una nación, que pretendía arrastrar detrás de sí a las naciones del continente americano bajo nuevos dispositivos de dominación, se recolocaban en este contexto como orientadores de prácticas políticas alternativas. ¿Cómo eran interpretados y resignificados estos discursos en este contexto? A partir de las indagaciones que hemos realizado y que nos han aproximado al pensamiento del protestantismo liberal, creemos que uno de los

---

todas las esferas de la vida, por diversos fenómenos: el quebrantamiento del orden social, el agotamiento del liberalismo la decepción de la ciencia, la fatiga del racionalismo. Es el malestar de la cultura ilustrada cuando descubre su impotencia para dar respuesta satisfactoria a las nuevas demandas de sentido. Una Ilustración deficiente y alicorta, reducida a mero positivismo, incapaz de elevarse a un modelo integral de racionalidad libra batalla con un Romanticismo desfalleciente, sin bríos para crear una nueva constelación simbólica, que diera sentido y orientación a la vida. La clave decisiva para entender esta crisis reside en el nihilismo como experiencia general del sin-sentido. Pedro Cerezo Galán (2003): El mal del siglo: el conflicto entre la ilustración y romanticismo o en la crisis finisecular del siglo XIX.

[642] Llama la atención las notas del traductor que una vez más sugiere la lectura "contextualizada" en Argentina. Por ejemplo donde aparece el término americano, dice "Léase argentino".

[643] Sobre el panamericanismo nos detendremos en próximos apartados de este capítulo.

[644] *La Reforma*, IV, 7 *Las virtudes viriles y la política práctica* por Theodore Roosevelt. Pág. 1882.

ejes que se recuperaban como significativos para el debate era el problema del *bien común*[645] que se planteaba en la teoría política de John Stuart Mill.[646]

> *"Todo el que quiera el bien de su país, ha de tener á honor tomar parte activa en la vida política."*

Stuart Mill concebía al liberalismo como una fuerza política dedicada al interés general, basada en un claro compromiso moral. Este carácter moral debía atravesar la política para el logro del bien común. Una de sus preocupaciones era la búsqueda del equilibrio que significaba la erradicación de la pobreza, pero no la imposición de una sociedad igualitarista, en tanto podía provocar la destrucción de la misma democracia la que, a su vez, debía garantizar libertad política.

El ejercicio del buen gobierno significaba cultivar una virtud cívica. Consideramos que este es el sentido que se le otorgaba a la vida política, que se proyectaba a todo tipo de asociaciones o agrupamientos civiles. Se aludía a *"una revolución pacífica y comercial"* que debía desarrollarse con fuerza y vigor en alusión a la reforma que se impulsaba, para la que *"se debería enseñar a cada ciudadano que lo mismo que en la vida privada, tiene el deber de defender sus derechos".*[647]

Sin duda, lo planteado merece indagaciones profundas por su significatividad en la construcción de la ciudadanía. Por lo pronto nos animamos a afirmar que, desde estos lineamientos que incorporaban otras líneas de pensamiento para pensar la ciudadanía, se intentaba influir sobre las prácticas políticas que se ponían en tela de juicio en Argentina. Es en esta trama de discursos donde se

---

[645] El concepto de bien común resulta de cierta ambigüedad ya planteada en la filosofía clásica. A lo largo de la historia ha sido incorporado en diferentes cuerpos ideológicos disímiles. Tanto el catolicismo, el protestantismo, el liberalismo y el marxismo hacen referencia al bien común para orientar la acción política y la vida pública de los ciudadanos. Con frecuencia no queda claro si se alude al bienestar de la sociedad, a un cierto modo de integración social o a una determinada forma de autorrealización individual y colectiva. Michelini Dorando (2007): Bien común y ética pública. Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe. N°15 2007 P 31-54.

[646] Sanmartin José: El bien común como idea política. John Stuart Mill, los liberales y sus críticos. Foro Interno 2006, 6, 125-153 ISSN15784576.

[647] *La Reforma*, IV, 7 *Las virtudes viriles y la política práctica* de Theodore Roosevelt Op. Cit. Pág. 1884.

inscriben los significados atribuidos a la ciudadanía y sus relaciones con la educación.

4.2 Definiciones en torno a la ciudadanía en la utopía del protestantismo liberal

Intentaremos aproximarnos al problema de la ciudadanía considerando tres ejes que permiten definirla: ***pertenencia, participación y derechos;*** categorías analíticas sobre las que centraremos la mirada para analizar cómo se entretejió la trama discursiva en torno a la noción de ciudadanía, qué sentidos se construían y qué priorizaciones o énfasis se realizaban en las coyunturas en que éstas se significaban (Quesada F, 2002), (Peña J: 2000), (García, S.;Lukes,S. 1999).

> *"Un ciudadano es alguien que pertenece plenamente a la comunidad (no es un extranjero ni un mero residente), que tiene en virtud de ello ciertos derechos y los deberes correspondientes y de algún modo toma parte en la vida pública. Es el modo en que se conjugan y la importancia relativa que en un determinado momento o en un discurso se atribuye a uno u otro de estos elementos lo que determina la idea de ciudadanía que se mantiene en cada caso".*[648]

¿Qué énfasis realizó el protestantismo en torno a esta noción de ciudadanía? ¿Qué variaciones es posible identificar a lo largo de las décadas en que estuvo vigente LA REFORMA y el proyecto educativo de Morris, y en qué coyunturas específicas se produjeron? Quizás en esta instancia no podamos dar respuestas a estas cuestiones con la profundidad que requieren, pero plantearemos líneas que, además de permitirnos una comprensión de las particularidades del protestantismo liberal en Argentina, podrían introducirnos en nuevas indagaciones.

[648] Quesada Fernando (2002*): La formación histórica de la idea moderna de ciudadanía*. Universidad Nacional de Educación a Distancia, Madrid.

4.2.1 La construcción del sentido de pertenencia

El análisis de diversos artículos que se publicaron en LA REFORMA, dan cuenta del esfuerzo por pensar la construcción de un sentido de pertenencia a una nación, en el contexto de políticas inmigratorias. La trama discursiva que se fue tejiendo en relación a este tópico se componía de conceptualizaciones de diversos campos disciplinares (filosofía, teoría política, teología, pedagogía).

En 1901 se publicaba en LA REFORMA: *La sociedad primera y sus leyes, de Hugues Felicité Robert Lamen*nais.[649] En esta ocasión se recuperaba un autor leído por los revolucionarios de mayo y luego por la generación del 37, que continuaba la línea teórico-filosófica del iluminismo, aquella del *humanitarismo francés*[650] que había servido para dar forma[651] a la Nación; entre quienes además encontramos a Edgard Quinet, Montesquieu, Rousseau, Constant y Tocqueville, que también formaban parte del debate latinoamericano (Iván Jasick, 2011).

En el caso de los franceses, Lamennais, Quinet y Leroux [652] promovían nuevas interpretaciones de lo político a las ensayadas por las monarquías constitucionales posteriores a la Revolución Francesa. Sus cuestionamientos estaban dirigidos a las formas de conformación de la representatividad. En frontal crítica contra el eclecticismo, al que acusaban de mantener el *statu quo,* postulaban un nuevo punto de partida de la sociedad desde la resignificación

[649]Lamenais, seguidor de las ideas de Rousseau, era un creyente y defensor de la igualdad entre los hombres. Inspiró a través de sus obras el movimiento romántico que defendía la república democrática y valoraba la religión como la base de la solidaridad social. Sostenía la necesidad de vincular la religión con las necesidades del mundo moderno necesarias para la democracia política y la justicia económica. Así mismo planteaba principios democráticos para la Iglesia y su separación con el Estado. Estas ideas fueron condenadas por el papado lo que derivó en su separación de la Iglesia. Ver: Adriana Sandoval: (2002).

[650] La expresión "humanitarismo francés" de Paul Benichou, quien sostiene que en el siglo XIX es 'humanitario'todo lo que plantea como valor supremo la realización final del género humano" (Benichou, P. 1984, 354). Citado en Galfione María Carla: *Lenguaje y política en Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi y Francisco Bilbao*, Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana, v. 27, 2010, p. 33 a 51.

[651] Expresión utilizada por Galfione en relación a los usos de cuerpos teóricos que eran recuperados los los autores que analiza a los fines de pensar la nación, comprender lo político, darle sentido y orientación. Ver Op. Cit.

[652] Denunciaban la ausencia de democracia del régimen de la monarquía constitucional de Luis Felipe en tanto observan que el voto era privilegio de una minoría y, en el plano teórico, discutían la justificación histórico–filosófica de esa situación.

de las ideas de “humanidad, perfeccionamiento y democracia”. Si bien existían diferencias entre los mismos en relación a lo religioso como elemento constitutivo de sus teorías políticas, coincidían en la condición social e histórica del hombre que lo llevaba a un perfeccionamiento indefinido, asentado en el principio de la libertad. En este sentido, sus postulados se oponían a todo determinismo posible en la historia, en tanto la historia era obra de los hombres (Galfione, María Carla, 2010).

Aun cuando no contamos con elementos suficientes para definir las lecturas que los protestantes liberales hacían de estos autores, es probable que estas hayan entrado en consonancia con los desarrollos de la teología liberal que recuperaban, a su vez, elementos de la teología calvinista con respecto a la relación de complementariedad de los órdenes temporal y espiritual, cuya derivación se proyectaría en la “confianza en el hombre”, según la caracterización de Dellinberguer y Welsh. La idea de que Dios operaba en la historia acompañando, motivando y dirigiendo las acciones humanas hacia la concreción de una sociedad más justa, acorde con la utopía de la concreción del reino de Dios en la Tierra, explicaba el optimismo en la marcha hacia sociedades más democráticas; en el progreso económico producto de la industrialización, el crecimiento del comercio y el desarrollo científico. Desde este esquema conceptual, la historia evolucionaba hacia estadios de mayor perfección a partir de la convicción de que podía lograrse la concreción de una sociedad verdaderamente cristiana. Esta postura puede encontrarse claramente expresada en un artículo de autoría de Morris, *Dios en la Historia,* que publicaba hacia el centenario:

> *“El más alto concepto histórico-científico de los últimos años proclama la presencia de Dios en la historia, como factor directivo supremo sosteniendo y guiando todo el complejo movimiento para los mejores fines posibles…”.*[653]

La legitimidad de la ciencia que “no niega la existencia de Dios” sería

[653] La Reforma, Año X, 1910 William Morris: *Dios en la Historia*. P 5.

recuperada a través de diferentes publicaciones,[654] para afirmar que la historia estaba marcada por la presencia de hombres "escogidos" que llevaron a cabo la misión concedida por Dios. En esta ocasión se resaltaba la figura de San Martín como uno de los privilegiados, quien concretaba su plan e inspiraba a las masas anónimas, sin cuya participación difícilmente se hubiesen cumplido los objetivos "liberadores".

> *"Las páginas argentinas no registran los nombres de millares de hombres y mujeres, quienes fueron así esforzados y abnegados, héroes y heroínas en la causa Divina de la emancipación y formación del pueblo, Dios los inspiró y los sostuvo".*[655]

La presencia de Dios en la Historia se evidenciaba en los logros alcanzados, la inspiración de un liderazgo idóneo y un pueblo que lo seguía. La pertenencia se construía en la incorporación de los sujetos a un proyecto, una utopía, que ensalzaba el proyecto del liberalismo como emergente de uno "divino", motor que dinamizaba la ciencia y el progreso indefinido, legado cuyas huellas podían reconocerse en la historia y debían ser continuadas.

La historiografía mitrista, a la que ya hicimos referencia en el Capítulo 2 de esta Segunda Parte en el análisis del discurso sobre el patriotismo, se adoptaba como lente para seleccionar los hechos, los héroes, la ideología de sectores políticos, en los que se colocaban los orígenes de las tradiciones de los sectores que, a partir de la revolución de mayo, lucharon por la hegemonía política. Estos desplazaban a los sectores del interior que, oponiéndose al centralismo porteño, bregaban por una federalización de la Nación. El enfrentamiento estaría atravesado por la inserción del país en el mercado mundial y las vinculaciones que los sectores porteños establecían con Gran Bretaña.

La línea del liberalismo que se expresaba en el sillón de Rivadavia y sus continuadores, se reivindicaba en las escuelas de Morris para construir el

[654] A modo de ejemplo: La Reforma, Año XII, , v, 1912, Mayo, *Del Darwinismo a la Fe.* (De El Estandarte Evangélico) P.373, IX, Septiembre: Dios en la historia y en las orientaciones actuales del conocimiento científico por Clemente Ricci, P.707.
[655] Op Cit.P. 10.

sentido de pertenencia del ciudadano. La Patria, surgida en el marco del pensamiento iluminista y del liberalismo, había sido forjada por las generaciones anteriores bajo la tutela de los grandes hombres. Al referirse a los "huéspedes" para quienes Argentina era su "patria adoptiva", decía:

> *"No tratéis jamás con indiferencia la historia, las tradiciones, las aspiraciones, los destinos del Pueblo Argentino. Es indeciblemente mezquino tratar mezquinamente uno de los pensamientos de Dios y, esta Nación Argentina es un pensamiento de Dios, un propósito de Dios. Es un gran privilegio contribuir algo a la formación y la consolidación de un gran pueblo llamado por Dios y cooperar con El…".*[656]

Pertenecer significaba, para quienes eran extranjeros, integrarse a una comunidad dotada de una identidad propia, la de un proyecto político que también estaba "en los propósitos de Dios". Más allá de su materialización en los vínculos legales concretos, que ya existían como posibilidad, interpelaba su adhesión a través de sentimientos de afecto y lealtad a ese proyecto compartido por las naciones "llamadas a ser grandes naciones". La idea cosmopolita[657] que subyacía en este sentido se construía en relación a este proyecto. La construcción de esta adhesión, se basaba en una forma de ser en el mundo fundamentada desde la ascética cristiana, una praxis sustentada en las bienaventuranzas, que reforzaba la idea de la entrega sacrificial de la vida en pos de la Patria.

> *"(…) El verdadero patriotismo demanda que demos siempre lo más y lo mejor que podamos dar. El patriota ama dar de sí mismo a su Patria. La vida patriótica es dar todo lo opuesto a una vida egoísta que busca para sí, que se concentra en sí, que procura retener y recibir para sí. El patriota da, siempre da, del abismo insondable de su propio ser, siempre da más y mejor, y no se empobrece dando pues quien más da resulta después de todo más rico por lo que dio; porque el que salva o niega su vida la pierde; pero el que pierde o da su vida la salva, y retiene y enriquece. El más grande patriota que jamás el mundo ha conocido – Cristo Jesús- nos ha enseñado que "es más bienaventurado dar que recibir".*[658]

[656] Ibid. P.15.
[657] En el discurso sobre el Patriotismo de Morris analizado en el capítulo 2 encontramos esta idea desarrollada.
[658] Ibid P.15.

La pertenencia en los discursos no se basaba en la nacionalidad sino en la "voluntad de pertenecer" de los individuos, habida cuenta que el Estado a través de su Constitución otorgaba las condiciones de permanencia. La legalidad instituida posibilitaba la adquisición del status de ciudadano. La construcción del sentido de pertenencia, entonces, se sustentaba en un acto de voluntad: la decisión de formar parte de la comunidad de conciudadanos. Ese ciudadano requería de un *ethos,* de un ser capaz de convertirse a sí mismo en el sujeto que la nación necesitaba. Pero esta pertenencia también tenía una dimensión cosmopolita de conformarse en ciudadano del mundo. Sin embargo, en la articulación entre individuo y sociedad se enfatizaba en el individuo. La construcción de la identidad del pueblo como comunidad se concebía como una sumatoria de identidades individuales.

> *"Todo hombre, toda mujer, todo niño, debe contribuir lo más posible -por su trabajo, su ejemplo, su vida toda- a la grandeza de la Patria", (lema educacional).*

Los discursos se dirigían puntualmente al sujeto definiendo las esferas en las que se constituía su subjetividad: el autogobierno, la relación con el otro, el deber, la patria, la libertad.

> *"Haz siempre, en todo, lo mejor que puedes, pues tú mejor, nunca será demasiado bueno" (lema educacional).*

Estas dimensiones aparecían como condición de posibilidad de la república democrática, en contraposición con *la performance* del catolicismo enquistado desde la colonia. En este sentido, la educación, que no se limitaba a la instrucción como transmisión de saberes, tenía un fuerte énfasis en la conformación de la subjetividad, blanco de las tecnologías del biopoder, desde Foucault, para producir un sujeto gobernable. En las premisas se interpelaba el esfuerzo individual, lo que localizaba en la responsabilidad del individuo la posibilidad de éxito o fracaso, obstaculizando la posibilidad de identificar otras variables sociales, políticas, económicas y culturales que podían estar operando como condicionantes en la concreción de un proyecto de vida personal. En estos modos de construcción de la subjetividad, la educación

posibilitaba la habilitación de ese poder del individuo para construir un proyecto e incorporarse de esa forma al de la Patria, a su vez como proyecto abarcador de la comunidad en el que subyacía el componente utópico religioso como articulador de lo social.

4.2.2. La problemática de los derechos sociales

Como hemos visto, en los discursos se planteaba la construcción del sentido de pertenencia y la identidad, dando por sentado que esto era posible por las condiciones legales que asignaban derechos a *"todos los habitantes que habitan suelo argentino".* Fundamentalmente, eran los derechos sociales los que merecían la atención en los escritos, donde se privilegiaba el derecho a la educación y al trabajo, a la vez como condiciones ineludibles de progreso que incluía a niños, jóvenes y adultos de ambos sexos, nativos e inmigrantes. Por otra parte se destacan también los derechos a la libre expresión y la asociación, como derechos civiles.

La relación entre educación y reforma social debía impactar necesariamente en la esfera política desde el liberalismo protestante. Dicha relación se sostenía en los principios liberales modernos como la apertura a la ciencia y al método científico, la provisionalidad del conocimiento, la confianza en el hombre y su futuro, la crítica a la ortodoxia religiosa, la democratización social. Estos se fusionaron con el pragmatismo y una ética que, como hemos visto, sustentaba la "formación del carácter".

En las miradas a las sociedades democráticas y en la búsqueda por definir el tipo de democracia válido para el contexto argentino, tal como lo venimos desarrollando, se rescataban las democracias embrionarias de Francia y Estados Unidos donde se observaba:

> *"(…) existe un porcentaje mayor de gentes acomodadas y multitudes de gentes en tren de avanzar a la conquista y satisfacción de todos los goces. El avance del negro a pesar de la infinidad de trabas levantadas*

en su camino es otro ejemplo de lo que llevo dicho y tanto más cuando se trata de una clase social abandonada y proscrita".[659]

La reforma social apuntaba, entre otras cosas, a unificar esfuerzos para ampliar la democratización social de la educación abarcando a sectores sociales históricamente excluidos. Las naciones de occidente, aún sujetas a la lógica de las desigualdades producidas por el sistema capitalista, debían forjar espacios de participación y desarrollo para todos sus habitantes sin distinción de razas. En este sentido, se rescataba el progreso de los negros en iniciativas educativas e industriales que lograban el reconocimiento público como el caso de Broker T. Washington.[660]

En estas apreciaciones identificamos también elementos de la "democracia como desarrollo",[661] de John Stuart Mill. Su teoría, superadora de la conceptualización de la "democracia protectora"[662] de Betham y James, sin pasar por alto la función del sufragio, se basaba en las posibilidades de mejorar la humanidad y de una sociedad libre e igual. En este sentido, el modelo de S. Mill era un "modelo moral", que contenía la idea de la democracia como medio necesario, no suficiente, que podía aportar al desarrollo humano, entendido como la mejora de todos los miembros de la sociedad. El argumento, según el análisis de Macpherson sobre la teoría de Mill, era que un sistema democrático potenciaba el "valor moral, intelectual y activo ya existente, a fin de actuar con el mayor efecto en los negocios públicos". Por otra parte, el valor de un individuo se juzgaba por la medida en que desarrollaba sus capacidades humanas: *"el fin de todo hombre (...) es el desarrollo más alto y armonioso de sus facultades hasta alcanzar un todo completo y coherente" (Mill J S.).* Estas

[659] *La Reforma*, X, III El carácter americano. Pág. 7019.

[660].Educador, orador, cohesor y líder de la comunidad negra estadounidense. Impulsor del *TuskegeeInstitute*en Alabama, universidad de formación del profesorado para negros. Defendió los derechos de la comunidad negra con un estilo de no-confrontación y se vinculó con grandes filántropos para la creación de escuelas públicas para niños negros y para impulsar el cambio legal sobre segregación y el derecho al voto.

[661] Véase MacPherson C. B.(2003) *La democracia liberal y su época.*

[662] Bentham y James Mill reconocían que el capitalismo comportaba grandes desigualdades de clase en cuanto a poder y riqueza. Esta concepción sostenía la necesidad del mercado como regulador social desde la "maximización de utilidades" propia de la dinámica de una sociedad competitiva, que "inevitablemente" se conseguiría en perjuicio de los otros. El Estado cumpliría desde esta perspectiva el papel de la protección de la "ecuanimidad" de este proceso social actuando como relativo mediador de los conflictos y asegurando el libre funcionamiento del mercado. José Miguez Bonino (1995)*: Rostros del protestantismo Latinoamericano*. Nueva Creación, Buenos Aires.

concepciones de S. Mill, las de John Dewey y Mc Iver promovían el desarrollo social a partir de la búsqueda de mayor libertad e igualdad mediante la promoción de derechos sociales y políticos para una mejor representatividad social, que aseguraran una distribución más equitativa de los recursos.

En coincidencia con estas ideas, Morris por su parte sostenía: *"Disciplinad y educad la cabeza, el corazón y la mano de cualquier hombre, negro o blanco, rojo o amarillo, y llegará a ser hombre útil que trabaja para el bien de sus prójimos y el honor de Dios",*[663] particularmente en un contexto en el que todavía se discutía la cuestión de la educabilidad que planteaba la integración de nuevos sectores sociales. En este sentido, el liberalismo consideraba a la educación como condición necesaria para todo progreso social, factor fundamental para el ejercicio de la ciudadanía, de modo que todo sujeto fuera considerado ciudadano de hecho y pudiera equiparse y hacer uso de sus libertades. En la línea ideológica que venimos analizando, la idea del "disciplinar" cabeza, corazón y mano podría vincularse con la idea de la "racionalización" necesaria de las diferentes facetas humanas (*mente, corazón y mano)* que tornarían más adecuada la inserción humana en la vida social y pública.

Según Bendix, en su análisis histórico sobre la extensión de la ciudadanía a las clases bajas, experimentada a partir del siglo XVIII en Europa, el derecho a la educación se presentó como un prerrequisito que garantizaba el ejercicio de los derechos restantes reconocidos por la ley. El autor reconoce dos atributos de la educación elemental que hacen de ella un elemento de la ciudadanía: la autoridad que goza el Estado respecto de ella y la obligación legal que tienen los padres de hacer que sus hijos concurran a la escuela.

> *"Como atributos de la ciudadanía, los derechos sociales pueden considerarse beneficios que compensan el consentimiento del individuo en ser gobernado por los agentes de su comunidad política nacional y de acuerdo con sus reglas" lo que implicaría la existencia de deberes además de derechos".*[664]

[663] *La Reforma*: X, 11. Los negros en los Estados Unidos. Broker T. Washington. Pág. 7940 (El subrayado es original).
[664].Reinhard Bendix: Estado Nacional y ciudadanía, Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1974, pág. 94.

En tanto los individuos estaban "obligados" a participar de los servicios proporcionados por el Estado desde una perspectiva que los igualaba como ciudadanos, se establecía una relación directa con el Estado, que otorgaba significado concreto a la ciudadanía nacional. Este derecho era diferente a otros derechos, como el derecho a la asociación y organización, que estaban en principio al alcance de todos aunque en la práctica hicieran uso de ellos sólo algunos individuos.

Para el protestantismo liberal, la educación pública se planteaba como instauración de la ciudadanía que contribuía a terminar con los privilegios de algunos y movilizar al pueblo en los asuntos públicos. Esta concepción integradora del sentido de democracia, que era difundida desde *La Reforma,* podría vincularse también con una mirada a los pueblos aborígenes y los debates que en torno a ellos se suscitaban. Desde una perspectiva que no abandonaba el proteccionismo, se ponía en cuestión el histórico influjo de la Iglesia Católica sobre los pueblos originarios. Coincidente con la difusión de textos de Dewey, en ese mismo año se publicaba un artículo de P. Besson sobre los derechos de los indios. En él se reconocían iniciativas como las del Dr. D Francisco Moreno, que fundamentaba sus reclamos en diferentes obras escritas:

> *"(…) tratados como intrusos y despojados de sus territorios sin compensación, ni ubicación asegurada. Esta protección de los primeros pobladores debiera ser la misión del gobierno nacional mismo, más bien que de una sociedad particular".*

La crítica se dirigía principalmente a iniciativas del Congreso que promovían la conversión al catolicismo de los indios y el apoyo, mediante subvenciones económicas y logística militar, a misiones franciscanas y salesianas donde se los albergaba:

> *"Corresponde sobre todo a la nueva sociedad pedir al Congreso la revisión de la Constitución Nacional (art. 67, inciso 15),*[665] *la abolición de*

[665] Según consta en la Constitución Nacional: Artículo 67, inciso 15: *Proveer a la seguridad de las fronteras; conservar el trato pacífico con los indios, y promover la conversión de ellos al catolicismo.* (Este artículo fue modificado en la convención nacional constituyente reunida en Bs As el 11 de marzo de 1949.) Constitución de la Nación Argentina, Documentos, Pagina/12.

> *esta conversión forzosa, católica política por las armas de la Nación y la secularización del Estado con el objeto de proveer a la protección común y asegurar* ***los beneficios de la libertad*** *para los indígenas como para todos los hombres del mundo que quieran habitar el suelo argentino"*[666] *(destacado por el autor*).

Aun cuando la disputa por la cuestión religiosa constituyó un eje central en el discurso del protestantismo liberal, podría inferirse también la búsqueda de mayor igualdad y libertad, coincidente con la emergencia de nuevos actores sociales, minorías étnicas y religiosas en ejercicio de sus derechos. En el contexto de una república democrática, presente en el imaginario del protestantismo liberal, se introducía la demanda por la ampliación de los derechos sociales tal como hemos podido observar respecto de la mujer, el niño y el adulto.

4.2.3 La participación social y política

La Ley del Sufragio Universal, masculino, secreto y obligatorio (Ley 8.871), crearía condiciones más favorables a la participación política. Hasta que la misma entró en vigencia, el concepto de representatividad que sustentaba el régimen oligárquico era de amplitud relativa, ya que incluía a todos los varones adultos, nativos o nacionalizados, en el ejercicio de la política; se restringía a unos pocos votantes que participaban en elecciones donde imperaba el fraude.

Dichas limitaciones a la participación política correspondieron al ejercicio de la dominación oligárquica restrictiva que perduró desde 1880 hasta 1910 aproximadamente. Esta oligarquía se impuso como minoría privilegiada y, vinculada a la tenencia de la tierra, ejerció su dominación según el patrón de acumulación del modelo primario agro-exportador dependiente del imperio. Si bien se respetaba la división de poderes se restringía la ciudadanía política, por lo que se tornaba ficticia para una mayoría compuesta por las clases populares y fracciones o sectores de la burguesía que bregaban por espacios de

[666] *La Reforma*, X, 11. *Protección del Indio* por Pablo Besson, Pág.7855.

participación política y se mostraban favorables al ejercicio democrático del poder.

> El estado se conformó *"expresando una contradicción entre una forma democrática y un contenido oligárquico (…) en el campo político la contradicción señalada afectaba la relación ciudadanía/representación y ponía al desnudo el núcleo duro de la dominación oligárquica qua ficción de democracia: mayoría de dominados subalternos carentes de ciudadanía, por lo tanto excluidos, minoría de (varones) dominantes con calidad de ciudadanos, por ende incluidos o integrados" (Ansaldi W, 2012 P. 468 y 469).*

El autor citado sostiene que, además de la fuerte concentración de poder de esta minoría, fue construyendo, mediante mecanismos violentos y paternalistas, un andamiaje que le permitió perpetuarse en el poder, privilegiando la mediación corporativa por sobre la partidaria. La prensa política, cámaras de comercio, asociaciones rurales e industriales, entre otras, actuaron como "correas de transmisión" del poder de la sociedad al Estado, respondiendo al formato de representación de notables. A ello habría que agregar que estos procesos de dominación se inscribieron en un escenario internacional que vinculó las oligarquías latinoamericanas con el imperialismo.

Estos desarrollos nos presentan una compleja trama para analizar la inserción de los discursos difundidos por la revista y las vinculaciones del protestantismo liberal que, para la concreción de sus objetivos, participaría de estas lógicas corporativas al vincularse con los sectores de poder a través de asociaciones bancarias, industriales, comerciantes, por un lado; y por otra parte, con personalidades de partidos políticos, radicales, socialistas. Nos preguntamos sobre qué lógicas se intentaba influir, cómo impactaban esas prácticas discursivas en las mediaciones entre la sociedad y el Estado desde la perspectiva que analiza Ansaldi. Por otra parte, qué se legitimaba a través de discursos que proponían, como parámetro de emulación, modelos de representatividad que se presentaban acríticamente, desvinculados de las lógicas económicas sobre las cuales se constituían y también se proyectaban.

El protestantismo liberal, ideológicamente vinculado con los procesos de EEUU y Canadá, acompañó la presión de sectores emergentes por la democratización social en relación a la participación política y en lo que respecta al derecho a elegir representantes.[667] Esta demanda se enmarcaba en el proceso de debates y de lucha política en torno a la legitimidad del orden social. En este sentido se recuperaba el marco constitucional que establecía el régimen de gobierno de la república en el que representatividad se presentaba como aspecto constitutivo de la democracia.

Sin duda, la Ley Sáenz Peña concretaba un proceso que ya venía siendo considerado por parte de la elite gobernante, aunque la participación política despertaba temores porque podía constituirse en motivo de conmoción y desorden social, tal como había sido percibido en los países europeos en la segunda mitad del siglo XIX. El debate[668] europeo planteaba la ruptura de criterios tradicionales (posesiones económicas y/o de prestigio social) como formas de retención del poder, así como el desplazamiento hacia la legitimación de otros criterios tales como la extensión del sufragio de acuerdo al *régime capacitaire* que Bendix analiza para el proceso de democratización de estas sociedades. El mismo hacía referencia a restricciones fundadas en el grado de instrucción, la educación formal o el hecho de ocupar cargos públicos. En esto subyacía implícitamente la idea de que solo los ciudadanos alfabetizados eran quienes podían juzgar en forma racional e independiente las cuestiones de la política. Desde estas concepciones liberales se promovía la educación como condición para capacitar al ciudadano para que ejerciera sus *"derechos políticos".* Según Bendix, el derecho y la obligación de recibir educación elemental podía considerarse como otra manera de igualar a los ciudadanos con respecto a su capacidad de valerse de otros derechos que les correspondían. No obstante, en el marco de las sociedades capitalistas estas igualdades, formalmente instituidas, "*daban origen o servían de ocasión a*

[667] Bendix señala en el derecho a la participación política el derecho a elegir a los representantes entre otros como: el derecho a actuar en calidad de representante y el derecho de elección independiente entre varias alternativas. BendixReinhard, Op. Cit.

[668] El debate en torno a este criterio de legitimidad, coexistía con otros como el de *residencia* que planteaba la integración de los inmigrantes. Ibid. Pág.96.

nuevos tipos de desigualdades".[669] Consideramos que, en los discursos de LA REFORMA, las posturas son ambivalentes y prevalecería el sentido de la educación como condición para un ejercicio pleno de la ciudadanía, lo que se traducía en un responsable uso de la libertad.

La cuestión de lo que podría producir la participación política de "multitudes ignorantes" en los asuntos de gobierno, sobre lo que también reparaban Alberdi y Sarmiento, produjo que las elites dirigentes percibieran a la democracia como una amenaza frente al riesgo de la pérdida de control de la administración del Estado (Cattaruzza Alejandro, 2009). Esta percepción permanecería en las tres primeras décadas y explicaría el apoyo de sectores supuestamente "democráticos" al golpe de Estado de Uriburu en 1930.

Recurrimos al Libro de Lectura de Felisa Latallada,[670] "Hogar y Patria",[671] con el que es posible ilustrar lo que venimos desarrollando. En la lección *Voto Secreto y Obligatorio* se presentaba una situación en la que los niños debían elegir, en el grado, a sus representantes para un evento especial. En la misma se registra el siguiente diálogo:

> *"(…) Felipe: El director nos ha prevenido que cuando se trata de elegir un representante, debe darse el voto a quien más lo merezca y no al que lo quiera conquistar por medios ilícitos o que no se basen en los méritos propios del elegido.*
> *Marcos: Nos encontramos en la calle con Carlitos Hernández, que ofreciéndonos un barrilete azul y blanco, nos pidió que votásemos por él. Es uno de los peores alumnos del curso y por esto Felipe; mirándole muy disgustado le dijo: vergüenza deberías tener en proponernos tal cosa.*
> *(…)Padre: Tienen razón en rechazar a Carlitos. El sufragio es el derecho más sagrado que posee el ciudadano y debe darlo siempre libre y espontáneamente sin reparar en intereses mezquinos y personales.*

[669] Ibid. Pág.103.
[670] Las hermanas Rita y Felisa Latallada formadas en la Escuela Normal de Paraná formaron parte del plantel docente de las escuelas de Morris. Al respecto hemos hecho referencia en la Primera Parte de esta investigación.
[671] Felisa Latallada(1916) : "Hogar y Patria" Libro de lectura aprobado por el Consejo Nacional de Educación para grados elementales y superiores. Edit. Vidueiro. Recuperado en la Biblioteca Nacional de Maestros. Versión digitalizada:
http://www.bnm.me.gov.ar/cgibin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac%2Fbibdig.xis&src=fp&dbn=UNIFICA&key1=&tb=aut&query=latallada+felisa&operador=AND&formato=breve&cantidad=10

Marcos: Así lo entendemos nosotros, yo ya tengo mis candidatos que seguramente triunfarán, pues son los mejores alumnos del grado".

El texto de 1916, a cuatro años de haberse sancionado la Ley de Sufragio Universal, aludía a prácticas fraudulentas de "compra de votos" que probablemente se intentaban desterrar, remarcándose en contraposición el ejercicio de la libre voluntad en el ejercicio del derecho. Por otra parte, es posible advertir la importancia del mérito, el que además de vincularse con el estar *capacitado,* que se garantizaba por ser *el mejor alumno*, se presentaba como condición para ser elegido, lo que actuaba como criterio de selección para ser representativo de un sector social y/o un proyecto político. Esto nos sugiere que el énfasis se colocaba en el mero procedimiento institucional. Como se puede observar en el planteo no se aludía a diferentes iniciativas que se podrían haber puesto en discusión sino a una iniciativa ya constituida, pensada por "otros". Estas omisiones podrían estar marginando aspectos sustantivos de la formación democrática, como el pluralismo político, lo que sugiere un cierto sentido de "paternalismo político" que puede inferirse también en otros discursos difundidos en LA REFORMA.

Por otra parte, mujeres vinculadas al movimiento feminista planteaban la necesidad de avance en el establecimiento del sufragio femenino. Esta fue una de las reivindicaciones en torno a la mujer que plantearon estas organizaciones frente al criterio masculino predominante, vinculado a la "responsabilidad familiar" que desde la ley se le otorgaba exclusivamente al hombre. Sin embargo, este debate parecía diluirse frente a la resistencia aún expresada por los protestantes liberales, quienes ya hacia 1850 tenían entre sus impulsoras sufragistas a Juana Manso de Nohora. En línea con Elvira Rawson de Dellephiane,[672] sostenía la consideración del voto político de las mujeres en sintonía con su participación política en las sociedades modernas.

[672] *La Reforma*: V, 5 "El Voto Político de las mujeres" por Elvira Rawson de Dellepiane: militante del Socialismo y defensora de los derechos de los niños y las mujeres.

4.3 Panamericanismo: Aproximaciones entre protestantes liberales e intelectuales norteamericanos anti-imperialistas.

El panamericanismo se inscribió en el contexto de las políticas norteamericanas que se retrotraían a la década de 1830 cuando los EEUU, a través de la doctrina Monroe, declaraban "América para los americanos". De este modo reivindicaban a América Latina como un espacio de seguridad, control político y comercial de los Estados Unidos. Así se conformaba un sistema regional integrado y subordinado en diferentes grados y modos a los Estados Unidos (Villafañe Santos Luis : 2008).

> *"En la transición de los siglos XIX y XX, los Estados Unidos se equiparon de poder militar, económico y político para imponer la doctrina Monroe. Favorecidos por el crecimiento económico acelerado, la tasa de ahorro interno, las empresas norteamericanas efectuaron grandes inversiones que acompañaron de un pensamiento geopolítico que propugnó la expansión militar a través de bases navales en el exterior para asegurar la defensa del territorio y las vías comerciales".*[673]

Los criterios de relación que se fueron construyendo permearían los vínculos políticos y económicos en el devenir del siglo, a partir de la Conferencia de Washington (1890) en la que definieron las líneas ideológicas del panamericanismo:

> *"El panamericanismo sirvió de ideología unificadora de las relaciones interamericanas funcionando como justificación moral de la hegemonía estadounidense sobre el continente, en detrimento de la influencia europea (…) realzaba el mito de la unidad geográfica de América, vista como un hemisferio aislado, ajeno a los problemas y a la influencia del resto del planeta, y al mismo tiempo partícipe de una misma afinidad política resultante de la condición republicana de todos los países americanos".*[674]

A principios del siglo XX el panamericanismo se resignificaría durante la presidencia de F. D. Rooselvelt (1904). Desde entonces, los Estados Unidos se adjudicaban derechos para intervenir en los asuntos internos de los países de

[673] Villafañe Santos Luis, (2008): Las relaciones interamericanas. En HISTORIA GENERAL TOMO VII Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación. 1870-1930. Unesco/Trotta. España.p. 311.
[674] Op. Cit, P.316.

la región si estos atentaban contra los intereses de ciudadanos o empresas norteamericanas, resguardando a los países de la intervención europea, pero no de la suya propia.

Estas orientaciones políticas y económicas georeferenciadas fueron receptadas de diferentes maneras por los países latinoamericanos, siendo los países de América Central como Cuba y Nicaragua los más afectados por las políticas intervencionistas norteamericanas. Argentina, sin embargo, ponía límites a la política exterior estadounidense. En la Primera Conferencia Panamericana logró alinear a la mayoría de los países en su estrategia obstruccionista mediante la cual se aprobaba el principio de la “no intervención”; principio sostenido luego durante las presidencias de Sáenz Peña, Quintana e Yrigoyen.

Hasta la primera guerra mundial, Gran Bretaña mantenía su hegemonía sobre Sudamérica. En Argentina, las inversiones británicas superaban varias veces a las estadounidenses pero, en la década del 20, Estados Unidos profundizaría su influencia en el continente americano, en particular en el Cono Sur. Luego de concluida la Primera Guerra Mundial se conformó como la nueva potencia mundial desplazando a Gran Bretaña. Hacia 1930, las inversiones privadas estadounidenses en América del Sur sobrepasaban los 3.000 millones de dólares, superando varias veces las que existían antes de la guerra (Morfengeld, Leandro: 2008.P.3).

La complejidad del panamericanismo incluía declaraciones de principios “unificadores”, acciones económicas e intervenciones armadas. Míguez Bonino sostiene que, en el contexto del Congreso de Panamá de 1916, es posible identificar un eje de unidad a partir de un *proyecto liberal ilustrado,* aun cuando el campo religioso protestante dejaba planteados una serie de interrogantes respecto a los debates que movilizaba. Sin embargo, ese proyecto mostraba diferentes manifestaciones, divergencias y contradicciones en los países de América del Sur y, por ende, disímiles claves de lectura del proyecto liberal norteamericano. Lo que sí advierte Bonino, es que los documentos revelaban el rechazo del “intevencionismo” armado, diferenciando entre los ofensores y el pueblo norteamericano. Sobre este argumento se basaba la profundización de la confraternidad entre los pueblos de los EEUU y el resto de América. En ese

sentido y al servicio de esas relaciones de cooperación, se planteaban estrategias misionales, educacionales, sociales y económicas. Sin embargo, no todos compartían esta "ingenuidad" del protestantismo norteamericano. Charles Miller, presidente de la Federación a la Asociación Cristiana de Estudiantes, hacía referencia a la *"invasión norteamericana del mundo*" vinculándola a la nueva "racionalidad" económica que controlaba la vida de la nación y seducía al resto de los países.

En este contexto, en LA REFORMA se difunden una serie de conferencias[675] que abordan el cosmopolitismo, el solidarismo y la democracia, que tendría a Ernesto Nelson como uno de los referentes más publicados.

Tal como señala Martín Bergel, la década de 1920 proporcionó el marco para el desarrollo de las ideologías antiimperialistas en América Latina. Los intelectuales, inspirados por el Ariel de José Enrique Rodó, cuestionaban la política expansionista de Estados Unidos y, desde esa perspectiva, buscaban tender puentes políticos y culturales con los sectores progresistas estadounidenses.[676] En ese marco se reconoce a varios escritores e intelectuales de ese origen que se diferenciaban de la política imperialista de su país y entablaban productivos diálogos con el sur del continente.

Desde sectores conservadores nacionalistas y desde la misma ICR se acusaba a los sectores protestantes de hacer "propaganda" del imperialismo; del de la corona británica a fines del siglo XIX y, ya avanzado el siglo XX, del norteamericano. En LA REFORMA encontramos una serie de artículos de intelectuales norteamericanos que, según creemos, intentaban intervenir en la producción de sentidos que se asociaban con los Estados Unidos. En las décadas de 1910 y 1920, es posible rastrear a autores vinculados al pensamiento progresista norteamericano identificados con el ideario abolicionista, defensor de los derechos humanos y de los derechos a la libertad de los pueblos que publicaban en "La Nueva Democracia".

---

[676] Bergel Martín (2011): *El anti-antinorteamericanismo en América Latina (1898-1930) Apuntes para una historia intelectual.* Nueva Sociedad No 236, noviembre-diciembre de 2011, ISSN: 0251-3552

Tal es el caso de William Shepherd[677] a quien se le adjudica la autoría de *La adaptación de la enseñanza al medio social americano, texto* escrito en la Columbia University de New York y dirigido a la comunidad norteamericana. Shepherd era una autoridad académica, especialista en cartografía e historia de América Latina, que había participado en el Primer Congreso Científico Panamericano realizado en Chile en 1908. Un año después participó de la Cuarta Conferencia Internacional de los Estados Americanos, realizada en Buenos Aires, como Secretario de la delegación norteamericana. El texto comenzaba de este modo:

> *"Las condiciones que forman el Medio Social Americano son:*
> *I. La tendencia a la consecución de una verdadera democracia;*
> *II. La presencia de muchas personas que pertenecen a razas diferentes de la nuestra y que necesitamos asimilar;*
> *III. El hecho de que nuestro sistema de gobierno no es del todo democrático en espíritu y operación;*
> *IV. La existencia de abundantes recursos naturales todavía aún no beneficiados.*
> *Los problemas inherentes a estas condiciones pueden resolverse por medio de la educación que desarrolle las tres potencialidades del hombre, á saber: la cabeza, el corazón y la mano, de manera tal que las transformen en las tres fuerzas vitales conocidas como inteligencia, moralidad y destreza, por el uso de las cuales nuestros niños pueden ser preparados para una vida activa y útil".*[678]

La significatividad de este artículo radica en que constituye el preludio de una serie de artículos de autores de los Estados Unidos, que tendrán como eje la democracia y el pragmatismo norteamericanos. Proponía el método científico basado en la experimentación para la enseñanza de las diferentes disciplinas que debían superar las nociones elementales de la lectoescritura y el cálculo, y desarrollar las *"destrezas que producen la prosperidad y fuerza material de una educación progresiva*", proporcionando además:

[677] William Robert Shepherd fue autor del *Atlas Histórico* de amplia difusión en Norteamérica al que se puede acceder en: http://www.lib.utexas.edu/maps/historical/history_shepherd_1923.html
[678] La Reforma; agosto 1912. William Shepherd: La adaptación de la enseñanza al medio social americano. P. 594.

> *"…un ejercicio preparatorio en los medios en que se basan las actividades industriales y comerciales que forman la mayor parte de nuestras ocupaciones diarias".*[679]

Respecto de la "*instrucción política",* señalaba la importancia de la explicación de la organización y la manera de funcionar del Estado *"como un mecanismo político"* así como los *"privilegios y las obligaciones inherentes al Estado como un cuerpo de ciudadanos políticamente asociados".* En el texto, el autor destinaba un importante desarrollo a la "instrucción industrial y comercial", pero previamente de detenía brevemente en la "*instrucción política"* en la cual incluía la "*organización y funciones del gobierno nacional y local"*, la "*forma de gobierno de los principales estados del mundo"* y las relaciones que mantenían con los EEUU, el "*sentimiento del patriotismo, sus derechos y obligaciones"* En este marco desarrollaba lo siguiente:

> *"Se ha de grabar en la inteligencia juvenil que el hombre como miembro del Estado, depende de sus conciudadanos y éstos de él en cualquier progreso de la civilización que llegue a lograrse; de aquí que el hombre debe estar siempre dispuesto tanto a dar como a recibir, tanto a obedecer como a mandar, tanto a cooperar como a obrar por su sola iniciativa. (…) El producto resultante (…) consiste en la preparación de una incipiente opinión pública que será, no sólo inteligente y competente, sino que hará de su influencia la más poderosa fuerza de acción en la obra del Estado. Así educada, esta opinión subordinará la elección de un candidato a la determinación de un programa y discutirá con debida minuciosidad los principios relacionados con el bienestar público antes de elegir al agente que ha de poner en práctica las conclusiones establecidas".*[680]

En este discurso aparecían desarrollados lineamientos del proceso educativo centrado en el individuo, que producía disposiciones para la participación deliberativa basada en el juicio crítico para la elección de los representantes. La cuestión poco clara en el discurso es el significado que adquieren los derechos de participación democrática para los ciudadanos según los sectores sociales a los que pertenecen. Al menos en este, el énfasis se colocaba en el "elegir" y no en el "ser elegidos", lo que nos remite a pensar que ciertas atribuciones políticas estaban destinadas a sectores sociales de elite.

[679] Ibid. P. 602.
[680] Op Cit. P.604.

El material reproducido reflejaba los debates existentes en relación al lugar que debía ocupar la religión en la educación para la consolidación de la democracia. Así mismo, la concepción cívica del espacio político[681] se construía enfatizando el papel de las asociaciones como espacios de formación ciudadana que las escuelas promocionaban, entre otros lugares, en los centros de padres, de ex alumnos, en las asociaciones de jóvenes y en clubes. El ejercicio del **derecho a la asociación**[682] implicaba el despliegue de estrategias de deliberación y de representación que se plasmaban en congresos y asambleas. También posibilitaba el ingreso de nuevos sectores a prácticas inherentes a la participación política. En ellas se articulaban acciones en torno a objetivos variados como capacitación, trabajo y recreación. Se convertían en espacios de convivencia donde los jóvenes participaban rotando en diferentes tareas y roles que hacían funcionar el grupo social en torno a objetivos comunes.

Esta modalidad de trabajo, que se promovía entre los jóvenes, era extrapolada de la YMCA norteamericana donde se ejercitaba el "aprender haciendo" de la pedagogía de Dewey, lo que llevaba al fortalecimiento de las instituciones. En Argentina y en el resto de Latinoamérica adquirieron el nombre de Asociaciones Cristianas de Jóvenes. En junio de 1916 se publicaban artículos que resaltaban su "cosmopolitismo y misión cultural". En el funcionamiento de estas organizaciones se ponían en juego prácticas democráticas y se promovían diferentes actividades educativas vinculadas a la educación cristiana, a actividades culturales, recreativas y deportivas.

Estas asociaciones, que ya se estaban gestando desde años anteriores, se promocionaban en el contexto de eventos religiosos internacionales donde se debatían nuevas formas de inserción misionera en América Latina. La

[681] Estos elementos son problematizados por Javier Peña en: problemas de la ciudadanía. En Levín Silvia (2009 (comp) Ciudadanía hoy: problemas y propuestas, Secretariado de publicaciones e intercambio editorial, Universidad de Valladolid, Valladolid.

[682] Ver Campetella, A., & Bombal, I. G. (2000). Historia del sector sin fines de lucro en Argentina. CEDES Recuperado en: http://scholar.google.es/scholar?q=el+asociacionismo+en+la+argentina+de+principios+del+siglo+XX&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5

expresión más contundente se reflejó en el Congreso Panamericanista de 1916 que reunía a líderes religiosos de los países latinoamericanos. En el mismo prevalecieron lineamientos referidos a la expansión del liberalismo como proyecto político para América Latina, articulado con un "protestantismo ilustrado", un "proyecto liberal" abarcador.

Si bien significó un avance en la participación de los nuevos sectores sociales, nos preguntamos, por un lado, si el complejo proceso de democratización política podría considerarse como una estrategia del liberalismo para neutralizar el impacto social de las organizaciones obreras en plena expansión que Bendix señala para el caso Europeo. Si la reforma social, religiosa, política y cultural propuesta por el protestantismo liberal apuntaba a ampliar el acceso a la educación de sectores sociales históricamente excluidos y de ese modo impactar en la participación política, inscripto en un proceso gradual de construcción de la civilidad, cómo fue interpretado y apropiado por los sectores de poder y por los sujetos del pueblo que participaron del proyecto. Por último, si consideramos la hipótesis de Ansaldi sobre la bifacialidad que caracteriza el funcionamiento del sistema político argentino, en el que la corporativa prima sobre la partidaria (Ansaldi W, 1991), ¿qué lógicas fueron favorecidas por los discursos?

Por otra parte nos preguntamos cómo eran significados estos discursos entre la oligarquía conservadora si consideramos la cercanía de Morris por ejemplo a Roque Sáenz Peña, quien junto a Vicente Quesada, quienes fueron fervientes opositores diplomáticos a los intereses de Washington, sino que desplegaron una campaña publicitaria que nutrió un primer imaginario simbólico antinorteamericano. (Morgenfeld L. A. 2009)

En los Congresos panamericanos protestantes posteriores (1925 y 1929) es posible advertir contradicciones de índole teológica, con un liderazgo vinculado al evangelio social y, al mismo tiempo, una línea marcada por una soteriología[683] individualista y subjetiva que se desvinculaba del compromiso

[683] Doctrina referente a la salvación en el sentido de la religión cristiana. Diccionario de la Real Academia Española.

social; así como la coexistencia de los modelos democráticos anteriormente citados.

En el contexto del panamericanismo, después de concluida la Primer Guerra mundial, el protestantismo tendría un desarrollo institucional más acentuado. Ingresaban a partir de esta época nuevos contingentes de misioneros que se instalaron en regiones ocupadas por aborígenes o en las principales ciudades de América Latina, donde además se impulsaba la creación de instituciones educativas, institutos bíblicos o seminarios teológicos, principalmente en México, Brasil, Chile y Argentina que aspiraban a captar a los sectores medios y a la formación de clases dirigentes. Este recorrido por el panamericanismo en sus versiones político-económica y religiosa, nos lleva a plantear interrogantes respecto del movimiento asociacionista que se promueve como espacio de formación de los jóvenes, especialmente de los universitarios, impulsados en la Argentina por Ernesto Nelson -con conexiones con el Uruguay- en la Universidad de La Plata. Por otra parte, ¿cómo se articulaban estos espacios, con el ejercicio de la ciudadanía en relación con los intereses públicos, para la conformación de la comunidad política?[684] (Sheldon Wolin, 1993).

4.4 El protestantismo liberal en la encrucijada de la cuestión social

En los comienzos del siglo XX, el régimen oligárquico planteaba crecientes desequilibrios. Para las elites de poder, el acelerado proceso de crecimiento poblacional y la puja de sectores sociales por ampliar sus márgenes de participación, traían aparejado el problema del control del orden social, vislumbrándose la cuestión social como un creciente factor desestabilizante.

[684] Sheldon Wolin sostiene que el pensamiento político y social de los siglos XIX y XX se centró, en gran medida, en el intento por reformular el valor de la comunidad; es decir, de la necesidad de los seres humanos de vivir en relaciones más íntimas entre sí, disfrutar de vínculos más efectivos, experimentar alguna solidaridad más estrecha que la que parecía dispuesta a conceder la naturaleza de una sociedad urbanizada e industrializada. Al mismo tiempo el pensamiento de este periodo siguió en otra dirección vinculada al consideraciones económica o tecnológicas que presentaría una seria amenaza al desarrollo comunitario, presentada bajo la forma de organización que derivó en métodos de control social. (maistre y Bonald). Sheldon Wolin (1993): Política y perspectiva. Continuidad y cambio en el pensamiento político occidental. Amorrortu Editores. P. 389.

Entrando en la primera década del siglo, a la crisis de representatividad que se denunciaba desde la oposición (radicales y algunos mitristas) se sumaban la crítica desde el interior mismo de la clase dominante y la agitación social. Los trabajadores extranjeros eran los principales protagonistas de los movimientos huelguísticos.

El modelo capitalista emergente generaba un sector de trabajadores afectados por el deterioro de sus condiciones de vida, los que comenzaron a canalizar su descontento y sus demandas a través de las organizaciones obreras.

Las contradicciones de la elite gobernante que se ponían de manifiesto entre los principios doctrinarios del liberalismo y los hechos, así como las acciones carentes de escrúpulos que les permitían alcanzar sus objetivos a cualquier costo, suscitaron las críticas de diferentes sectores al orden social oligárquico. El mismo implementaba políticas elitistas que limitaban la participación de los nuevos sectores sociales emergentes, surgidos a partir del auge inmigratorio y el desarrollo de la burguesía industrial y comercial.

La clase política se vio en la necesidad de incorporar en la agenda política "la cuestión social" entendida, en términos teóricos, como la dificultad que presentan las sociedades capitalistas modernas para sostener su cohesión, que se configura como una tensión subyacente e irresoluble entre las igualdades jurídicas y las desigualdades socioeconómicas y políticas efectivas (Donzelot 2007; Castel, 1997; Murillo, 2003). La compleja situación movilizó a algunos sectores del denominado "reformismo oligárquico"[685] impulsando al menos las reformas electorales de 1902 y 1912. La primera fue un intento de depuración del inmigrante indeseado materializado en la Ley 4144 denominada Ley de Residencia. Esta norma legal, ideada por Miguel Cané, permitía la expulsión de los extranjeros llamados "indeseables" (militantes sindicales y sociales) hacia sus países de origen. La segunda constituyó la ampliación del régimen político mediante la Ley Sáenz Peña y el frustrado intento de Joaquín V. González, mediante el Código de Trabajo, aunque sirvió de encuadre para la

[685] Ver Falcón Ricardo (1986): Izquierdas, régimen político, cuestión étnica y cuestión social en Argentina (1890-1912) Anuario de la Escuela de Historia N° 12, UNR, 1986-1987.

posterior legislación del trabajo.

Entre los sectores liberales que, formando parte de la clase política o aspirando ser parte de ella, abogaban por profundizar procesos de democratización, ubicamos a los protestantes liberales. En la revista es posible encontrar artículos, sobre todo en la sección *Notas*, que aluden a la situación del país y reflejan estas problemáticas y sus interpretaciones. Estos adquieren significatividad para el análisis en la medida en que se relacionan con las prácticas discursivas referidas a la educación de la ciudadanía, objeto de nuestro estudio.

La intelectualidad política frenaba alternativas provenientes de las izquierdas, que progresivamente irían adquiriendo un peso político-sindical creciente en los principales centros urbanos compuestos mayoritariamente por extranjeros (socialistas[686], anarquistas y el sindicalismo revolucionario). La interpelación a sujetos trabajadores en un contexto tan convulsionado afectaba incluso a la propia imprenta donde se editaba LA REFORMA que veía afectada la tirada de ejemplares por las huelgas de los imprenteros. No obstante, sobre esto no se hace referencia en la revista.[687] Esta omisión nos lleva a preguntarnos acerca de cómo eran leídos los conflictos sociales. Por otra parte, considerando el público lector de la revista, nos preguntamos si se trataba de una negación del conflicto o de una estrategia para desplazar el eje problemático e interpelar a la clase política desde discursos que insistían en dar contenido a aquello que se pensaba como respuesta al problema social, en virtud del ideal del consenso y la armonía social.

La cuestión social sería un tema recurrente en la época y abarcó a diferentes

[686]Existen numerosos trabajos para el estudio del socialismo argentino en sus primeras épocas. Entre otros: Emilio Corbiere, *«Socialistas y anarquistas»,* en: *Polémica,* N° 42, 1971; Ricardo Falcón, *Los orígenes del movimiento obrero,* Buenos Aires, CEAL, 1984: Ricardo Falcón, «Lucha de tendencias en los primeros congresos del Partido Obrero Socialista Argentino, 1896-1900», en: *Apuntes,* octubre diciembre, 1979; Jacinto Oddone, *Historia del socialismo argentino,* Buenos Aires, 1934, *La Vanguardia*, 2 vols. Por otra parte, las colecciones de los periódicos *Vorwärts*y *El Obrero* para las épocas más lejanas y posteriormente la de *La Vanguardia,* que contiene el conjunto de las resoluciones y debates de los congresos partidarios y reuniones de sus organismos directivos; constituyen fuentes fundamentales para su estudio.

[687] En la Revista no se hace referencia a los conflictos sociales específicos: huelgas, paros, movilizaciones, etc.

sectores políticos y en diferentes latitudes. El protestantismo liberal, particularmente, desarrolló una importante producción en torno a las posibles salidas a la crisis. Especialmente, como hemos visto, los artículos de países como EEUU y Canadá que se publicaban hacían alusión a la educación y a la necesidad de su expansión por todos los territorios para contrarrestar los efectos de la "ignorancia". Esta era visualizada como la causante del caos social, la delincuencia y la criminalidad, lo que significaba centrar la mirada en el individuo. Por otra parte, en estos artículos se reflejaba la preocupación por el racismo[688] que aún segregaba a sectores de la sociedad de los derechos básicos, como era el caso de los negros y los indios. Esto derivaba en el conflicto y el desorden, para lo cual la educación, desde la intervención estatal, se presentaba como la llave de resolución. Estas discusiones se enmarcaban en disputas entre sectores económicos. Por ejemplo, en el caso canadiense se pueden observar los conflictos entre industrialistas y *farmers* en un contexto que, salvando las distancias, compartía características similares con el nuestro en relación a la inmigración para el poblamiento de territorios e inserción en el capitalismo. En este contexto se discutía la relación educación-trabajo para favorecer la movilidad social y la dinámica del mercado laboral.

En este sentido creemos que, ante el avance del capitalismo, la cuestión social se constituía en un tema central que intentaba explicar un estado de situación "indeseable y negativo" para la concreción de repúblicas democráticas dinamizadas en pos del progreso. En línea con el protestantismo liberal, en los discursos de Morris se plasmaba la idea de lo que la democracia requería en relación al respeto de las instituciones y procedimientos de la vida política, así como a sus efectos (leyes, reglamentos, políticas, resultados electorales) a los que instaba a respetar y obedecer. *"Ante todo mi deber", decía.* Desde su perspectiva era fundamental la creación de un sujeto político capaz de renunciar incluso a aquello que le agradara, en pos de cumplir con lo que le era encomendado. El sacrificio en aras de lo que debía hacer inexorablemente, era la expresión de la virtud máxima en la que el individuo se constituía con los otros, y la dirección de esas acciones estaba en lo que denominaba *el*

[688] The Canada educational Monthly: The Educational Solution of race problems por George C. Lorimer, Bostom.

"Cristianismo Espiritual aplicado", al que definía como:

> *"el cristianismo en su esencia, lo que es en sí, sin sus accidentes temporarios eclesiásticos o sus peculiares y variados distintivos de ritos y dogmas".*[689]

Estas definiciones se plasmaban en un artículo de Morris de 1920[690] en el que, aunque planteaba el fracaso del socialismo, reconocía sus ideales.

> *"No se pretende desconocer lo que en el fondo constituye el idealismo del Socialismo –igualdad, fraternidad, libertad- pero ese noble idealismo tiene su origen en otra fuente, que el socialismo se esfuerza en desconocer; ni se deja desconocer en sus dirigentes, sinceridad, abnegación y competencia; pero 70 años de socialismo moderno demuestran la insuficiencia del socialismo en todas sus formas para hacer real su ideal. La razón de esa insuficiencia (…) todo su esfuerzo se dirige a un mejoramiento exterior (horarios, sueldos, habitaciones, comodidades, división de posesiones y valores materiales, antes que sea posible pensar en el mejoramiento moral) (…) Si el socialismo, juntamente con su insistencia sobre lo externo, hubiera insistido con igual o aún mayor fuerza sobre lo interno, habría llegado a ser potencia viviente de irresistible eficiencia. Pero salvo pocas excepciones, ha sido materialista, "de la tierra, terrero"; y de ahí su insuficiencia".*[691]

En el texto es posible inferir la relación que Morris establecía entre los principios de la Revolución Francesa, que vincula con el socialismo, y la fuente de la que supuestamente emanaban. Entendemos que se trataba del cristianismo, según sus adscripciones a filósofos republicanos como Guizot y Montesquieu, a quienes nos hemos referido en esta investigación. Por otra parte, el cuestionamiento al materialismo se orientaba a destacar que este no tomaba en cuenta al ser humano en su totalidad.

> *"Por lo material, ofrece y promete lo que lo material jamás podrá efectuar: la elevación y transformación del hombre".*[692]

[689] La Reforma XX, noviembre: La cuestión social, por William Morris. P. 763.
[690] En 1920 Morris publicaba en La Reforma un artículo de su autoría, que ya había sido publicado en la Revista de Ciencias Económicas titulado*: La cuestión social .¿Puede el Cristianismo Espiritual resolver la cuestión social?*
[691] Op. Cit. P.764.
[692] Idem P. 763.

Sin embargo, no se observa una crítica a los principios vertebradores, que se relacionaban en el texto con los principios liberales de la Revolución Francesa. El foco del problema enfatizaba el determinismo del medio como "*mecanismo"* que hacía posible el orden social, por lo que colocaba a la personalidad como posibilitadora del mismo, lo externo devenía de un cambio en la vida interior que se expresaba como una "*transformación gradual y progresiva, moral y espiritual".*

> *"El cristianismo es creativo y vitalmente constructivo. Transforma y eleva la vida. Es potencia enérgica y eficientemente actuante en los términos de vida. No obra mecánicamente".*[693]

Los argumentos teológicos basados en las Escrituras hacían referencia a los frutos del Espíritu: "*amor, gozo, paz, longanimidad, benignidad, bondad, fe, mansedumbre, gobierno de sí mismo"* y el principal mandamiento, cito en Juan 13:34[694], "*que todo hombre debe obedecer".*

> *"Es para pobres y ricos, sabios e ignorantes, gobiernos y gobernados, capitalistas y obreros, y la solución (no postergación, ni enmienda), pero la solución a la Cuestión Social depende de la obediencia a ese mandamiento".*[695]

Las premisas para la formación de sujetos, de acuerdo a esta perspectiva, evidenciaban las influencias del Evangelio Social en el pensamiento de Morris.

> *"No competencia, sino cooperación, ni envidia, ni egoísmos, ni codicias, ni durezas, sino amor, simpatía, compañerismo general, es la vida a la cual nos invita y nos quiere conducir el Cristo...".*

Desde estas premisas Morris entendía que la Cuestión Social demandaba *"un cambio en el corazón humano",* para lo cual debía comenzarse por la niñez.

> *"Si todos los niños tuviesen un medio formativo Cristiano; los ejemplos vivientes del cristianismo en su derredor; si la vida de los niños fuese*

[693] Idem.P 167.
[694] "Un mandamiento nuevo os doy: que os améis los unos a los otros: como Yo os amé, que también os améis los unos a los otros".
[695] Idem.P.167.

inspirada y nutrida con los nobilísimos ideales que el Cristianismo proporciona, los años del cercano porvenir verían un gran cambio para bien de toda la Cuestión Social".[696]

Esa interpelación a la espiritualidad humana debía realizarse en el marco de la educación que incorporaba la formación religiosa, como ya lo hemos desarrollado. El objetivo era formar un sujeto capaz de cumplir con su deber que, desde el protestantismo liberal, se significaba vinculando los aspectos morales, espirituales, materiales y simbólicos que aparecían en el lema que acompañaba a las Escuelas e Institutos Filantrópicos Argentinos: *"Todo por Dios, por mi Patria y mi Deber".* La introducción del cristianismo en la educación se presentaba entonces como solución a los conflictos y logro de la armonía social. El deber era primeramente para con Dios, cumplir con un estilo de vida que se traducía en el orden social, político y cultural, y que necesariamente, desde esta perspectiva, contribuía al orden social interpretado como armonía, cooperación entre los hombres. El *ethos* se forjaba desde la "renuncia de sí mismo" tal como lo hemos desarrollado en el Capítulo 2 de esta Segunda Parte.

En estos discursos identificamos reminiscencias calvinistas, en línea con lo que Michael Walzer sostiene. Los calvinistas fueron los primeros en construir una justificación teológica para la acción política independiente dinamizada por ciudadanos detentores de "virtud cívica, disciplina y deber". Hombres independientes integrados al orden político, *"integración basada en una visión novedosa de la política como labor minuciosa y continua".*[697] Esa labor se proyectaba en la construcción permanente de la ciudadanía poniendo el acento en el individuo.

Desde una postura religiosa, en este caso de quien parecía sobreponerse a la realidad social y política, Morris construía un discurso donde fijaba una posición después de veinte años de trabajo con los sectores pobres y en cercanías del socialismo. Al menos es expresa su relación con Alfredo Palacios. Ambos se

[696] Idem.P.169.
[697] Walzer Michael 1965 (2008): La revolución de los santos. Estudio sobre los orígenes de la política radical. Katz, Madrid. P.16.

profesaban mutua admiración y se encontraban cercanos en relación a los procesos legislativos acerca de la problemática de la mujer y del niño. Puesto en contexto, este artículo se escribía en un momento marcado por el conflicto obrero estatal que dejaba el lamentable saldo de trabajadores muertos durante la semana trágica.

El protestantismo liberal atribuía las desigualdades sociales al pecado del hombre, "corazones sin Dios", que se manifestaba tanto por el desapego al trabajo y el ocio como por la avaricia o el afán de riqueza. Es interesante notar que algunos de sus referentes, al incursionar en otras matrices teóricas, se desplazaron hacia el marxismo, sin abandonar las interpretaciones teológicas respecto del tratamiento de la riqueza desde la perspectiva evangélica. Tal es el caso de Ruskin. El afán de riqueza se contraponía con el *"dar todo"* que se construía a partir de la figura de Jesús cuyo impacto en la subjetividad del individuo se proyectaba hacia las dimensiones objetivas materiales.

Si bien las posturas de los protestantes liberales y las de la línea socialista de Alfredo Palacios parecían encontrarse en algunos puntos, para el protestantismo liberal el problema del ateísmo era crucial. Además de este interlocutor encontramos al catolicismo como destinatario en la lucha ideológica.

La Iglesia Católica Romana, frente a la cuestión social se presentaba como detentora de la "verdadera" institucionalidad del cristianismo, que también veía como fundamental la educación religiosa. ¿Cuáles eran los puntos en los que coincidían y en los que confrontaban con respecto a la cuestión social? A partir del pontificado de León XIII, en la Encíclia *Rerum Novarum de 1891,* se abordaba la cuestión social en la que se proponía:

> *"(…) detener el mal que ahora padece la sociedad humana, este remedio, no puede ser otro que la restauración de la vida de las instituciones cristianas".*[698]

[698] I. Berlin: Contra la corriente. FCE México; 1983.P.413 Citado en: Amestoy Norman Rubén (1992): *El imaginario católico integral argentino:* 1880-1910. Tesis. Inédito.

La inmoralidad era leída en función de la ruptura con las tradiciones católicas que en algunos casos se retrotraían a las generadas en la edad media; la añoranza del orden perdido, por el que se responsabilizaba a la reforma protestante, pensamiento sostenido por Joseph De Maistre.

Los años veinte, y sobre todo los años treinta, mostraron la emergencia y consolidación de un catolicismo disruptivo con relación a décadas anteriores denominado "catolicismo integral". Mallimachi lo define como:

> *"…este tipo de catolicismo que se autodefine como integral no lo es solamente porque mantiene la integridad dogmática o porque la entiende totalmente cerrada, sino porque busca ser un catolicismo aplicado a todas las necesidades de la sociedad contemporánea. Mientras que desde el liberalismo y el socialismo se argumenta que la sociedad tiene en sí misma los medios de resolver sus problemas, y que la religión, por ende, debe ser un asunto privado —o de conciencia— este catolicismo niega sistemáticamente la autonomía y el quedarse encerrado en la sacristía, en el templo. Es social por esencia sea cual fuere la compresión que se tiene de la palabra y de los sentidos sucesivos y antagónicos que le brindará".*[699]

La irrupción de lo religioso en la constitución de diversas éticas ponen su acento en el mundo del trabajo (Mallimachi, 1988). Para el catolicismo, el orden era generado desde operaciones educativas externas que planteaban el disciplinamiento social, para el protestantismo liberal la religiosidad era una condición para la creación del *ethos* ciudadano, capaz de plantear una actitud diferente frente a la vida y a la sociedad desde una ética posible de ser construida solo desde el desarrollo de una espiritualidad amplia, con cierta apertura hacia otras manifestaciones. La ciencia, en última instancia, "no podía negar a Dios".

Para el catolicismo, la única religión legítima era la institucionalizada desde el Vaticano, por lo que las causas que se aducían a la cuestión social pesaban sobre el protestantismo, el ateísmo y toda ideología que se opusiera a la autoridad delegada e instituida en Roma.

[699] Mallimachi Fortunato(1988a), El catolicismo integral en la Argentina (1930-1946), Buenos Aires, Biblos. P. 41-42.

4. 5 Educación y democracia. Las proximidades ideológicas con la *Religius Educational Association*

En este sentido encontramos la publicación de artículos de personalidades vinculadas a la *Religius Education Association,*[700] fundada en 1903 en Chicago, EEUU. Según figura en *The Scope and Purpose of the New Organization,*[701] la REA tenía como propósito conformar un espacio de reflexión, con el aporte de las ciencias humanas, sobre la religión y la educación; que centralizara información sobre propuestas de educación religiosa que se implementaban en las instituciones educativas. Así también se proponía la creación de agencias similares en diferentes lugares de los Estados Unidos para contribuir a la educación moral y religiosa en las escuelas públicas. Mediante nuevas metodologías educativas basadas en los aportes de la psicología moderna, la nueva pedagogía y los estudios de la Biblia basados en el método científico se proponía unificar, asistir y estimular la educación moral y religiosa de diversas instituciones que trabajaban con niños y jóvenes en tareas educativas. Entre ellas se mencionaba a las iglesias, escuelas dominicales, la Asociación Cristiana de Jóvenes, programas de entrenamiento, librerías, bibliotecas, arte y música religiosos, educación a distancia, etc. Se proponía crear una serie de departamentos especializados en los diferentes espacios educativos para lo cual se conformaría un Directorio General que incluiría a personalidades reconocidas de áreas educativas, evangelísticas o filantrópicas pertenecientes a diferentes denominaciones cristianas y países, ya que entre sus fines se planteaba extender las fronteras hacia otros territorios. Entre los propósitos de la REA figuraba, además, constituirse como un espacio de investigación sobre la relación entre religión, moral y educación; publicar y difundir resultados, libros y, boletines; además de ofrecer cursos y materiales, e instrucción a docentes, clubes de madres, iglesias, entre otros.

[700] En adelante REA.
[701] The Religious Education Association (1903) The University of Chicago, Chicago, Illinois. P. 230-240. Recuperado en: http://www.religiouseducation.net/history/rea100years

¿Por qué surge la REA? Según lo que la misma organización explicita en sus documentos fundacionales[702] lo hacía como reacción a la pérdida de la religiosidad social y el vaciamiento que experimentaban las iglesias y escuelas dominicales. El espíritu religioso que se traducía en convicciones morales parecía debilitado por lo que se hacía necesario repensar la educación religiosa. Para ello se propuso la creación de un espacio ecuménico, de amplio pluralismo religioso que incorporara el avance científico, tanto de la crítica bíblica como de las disciplinas que contribuían a una mayor comprensión del hombre. Desconocemos si este movimiento provino de cierta ortodoxia religiosa frente al avance de procesos secularizadores.

En LA REFORMA se publicaron artículos de miembros de la REA como John Dewey, William Rayner Harper y George Albert Coe que recuperamos en tanto nos aproximan al pensamiento que difundía, y del que se nutría, el protestantismo liberal, en el cual se articula la educación y la democracia.

Es posible una aproximación al pensamiento de Coe a través de su artículo *"La educación moral y religiosa"* que se publica en 1918*. En él es* posible reconocer los principios de continuidad, autonomía y dinamismo que reflejaban las líneas centrales del pensamiento teológico liberal. Mediante el principio de continuidad se rechazaban las antiguas distinciones entre lo humano y lo divino, el cristianismo y otras religiones, lo sagrado y lo secular, el individuo y la sociedad, lo natural y lo sobrenatural. De allí que es posible pensar la incorporación de la educación religiosa en la educación popular, sin establecer diferenciaciones y especificidades entre las instituciones, lo que también se advierte en otro artículo de su autoría: *"La educación religiosa como parte de la educación general".*[703] Por otra parte, el principio de la autonomía llevaba a rechazar todo recurso arbitrario de la autoridad externa, ya que los sujetos contaban con la razón a partir de la cual era posible juzgar todas las cosas, incluyendo las verdades tradicionales verificadas por revelación. Esto imprimía la racionalidad y la autonomía de pensamiento que debía regir la educación en general, inclusive la educación religiosa. Estos aspectos se proyectaban en la

[702] Helen Allan Archibald: *Originating visions and visionaries of the REA* . United Theological Seminary of the Twin Cities Religious Education Vol. 98 No. 4 Fall 2003.
[703] George Albert Coe: *Religious Education as a Part of General Education.*

formación moral que debía tender a la autodisciplina y al autogobierno. Las influencias de Hegel se expresaban en el principio de continuidad mediante el cual la realidad se configuraba desde una visión dinámica de la revelación de Dios en la historia, en línea con lo que es posible observar en el discurso de Morris *"Dios en la Historia".* Este sentido de evolución de la vida social, posible por la intervención de Dios "moviéndose", se manifestaba en su revelación progresiva que se proyectaba en la interpretación de la Biblia, por lo que las formulaciones teológicas eran vistas como provisorias. Estos postulados se con los principios de la educación progresista en la que se diferenciaban periodos de desarrollo del niño, la educación de la imaginación, la consideración de la expresividad a través de la literatura. Se prestaba especial atención a la educación religiosa que debía realizarse por medio del orden social. Esta idea partía de considerar como fundamentales los aprendizajes, que debían realizarse en la familia, acerca del respeto a las leyes como clave del orden social.

> *"El niño tiene que aprender el significado del término ley, principalmente por medio de su comunión personal con sus padres, quienes son cumplidores de la ley. Un padre, o una madre que pisotea el sentido que un niño tiene de la justicia, o quien en la administración aún de una regla que es justa, se aparta de su comunión con el niño, o quien en su propia persona, exhibe caprichosidad, arbitrariedad o egoísmo está educando al niño en el desorden y la desobediencia. La más impresionante exhibición de la potencia de la ley moral, es un padre que obedece esa ley".*[704]

A esta formación clave para el funcionamiento social se agregaba el interés en la personalidad, para lo cual se proponía la lectura de documentos bíblicos y biografías de grandes personalidades que contribuyeron al desarrollo de la civilización para colaborar con el desarrollo de *la "*conciencia propia"*:*

> *"El niño estima, pesa, condena y admira. Le es cuando menos tan natural admirar la fuerza, la habilidad, la valentía, en el servicio de altos fines, como en el servicio de bajos fines".*[705]

[704] La Reforma: Diciembre 1918 La educación moral y religiosa. Geroge Albert Coe, Cap XIV. Diciembre 1918.P 664.
[705] Ibid. P. 665.

Desde este ideario, todas las actividades del niño ofrecían al adulto la posibilidad de intervenir en su formación que debía tender a la internalización del "*aseo, la pulidez, la exactitud, la paciencia, la sumisión a la ley".* En este sentido, *la inclinación a formar grupos y la tendencia combativa* debían complementarse:

> *"Pues el combatir se efectúa generalmente en el interés del grupo y en todo caso representa un nuevo sentido de justicia o de honor o de aprobación social. Aquí hay una oportunidad para ayudar al niño a aprender lo que son la justicia real, el honor real- no reprendiéndolo y reprimiendo el pelear del todo, sino más bien dirigiendo el impulso en conductas socializadas, tales como la defensa de los débiles contra la opresión, al corregir los males sociales, y así. De maneras similares, espíritu de juegos por grupos o partidos, o de otras actividades de agrupaciones, puede llegar a realizarse como la abnegación, el sacrificio de sí mismo, la fidelidad, la lealtad".*[706]

John Dewey, cuyos escritos eran publicados en la revista, cierra la tríada de los representantes más reconocidos de la REA. El pragmatismo, como corriente filosófica que permeaba estas propuestas, tenía en este pedagogo a otro de los referentes de este organismo que abogaba por investigar sobre la educación religiosa y su relación con la profundización y consolidación de la democracia en los EEUU. Este aspecto ha sido poco estudiado en las investigaciones que se realizaron sobre las influencias de Dewey en Argentina, reduciendo sus aportes al campo de la didáctica. Esto da cuenta de las selecciones que se realizaron de su obra para su difusión sin reparar en las dimensiones políticas de su discurso.

Dewey comienza su prolífica producción en un contexto signado por profundos cambios en los EEUU. Por una parte, cambios económicos producidos por el tránsito de un modelo agrícola a uno industrial, favorecido por los adelantos científicos y tecnológicos, además del surgimiento de la organización obrera y la profundización de la participación política de la sociedad. En este contexto, la educación era concebida como un instrumento homogeneizador que contribuiría al progreso y la integración social. Para Dewey, la construcción de una república democrática constituiría una problemática del orden educativo.

[706] Op Cit. P 667.

Así lo expresa en su obra *"Educación y democracia"* que escribió en 1916. La educación era el instrumento clave para la supervivencia social. Establecía la fundamental importancia de la educación sobre el buen funcionamiento del sistema democrático, y además trataba de elaborar los contenidos y métodos pedagógicos que permitieran una socialización política democrática. El aula y la escuela constituían los ámbitos sociales educativos claves para el aprendizaje activo de la participación que la educación debía garantizar. En este sentido, planteaba una educación que, partiendo de los problemas que interpelaban a los alumnos para la búsqueda de soluciones, los hacía partícipes y protagonistas de sus propios procesos de aprendizaje.

Dewey sostenía que, además del desarrollo de la autonomía individual, la educación debía fomentar el sentido de comunidad. En su afán de reconciliar pluralismo y comunidad, el autor afirmaba que la comunidad debía construirse en base a la experimentación y búsqueda de armonía entre los individuos. Estos, en la persecución de sus propios intereses, encontrarían mayores recompensas en la cooperación con los demás que en el individualismo, de lo que se infiere la idea rousseuniana de contrato social. En definitiva, la educación democrática debía incluir dos aspectos básicos. En primer lugar, buscar formas cooperativas de aprendizaje, como los juegos, más que basarse en el aprendizaje individualista. En segundo término, dar lugar al aprendizaje de ciertos significados que reforzaran la existencia de un lenguaje común dentro de la comunidad, para así consolidarla. De este modo, curiosamente, Dewey no consideraba muy ventajoso el cultivo de la independencia personal a través de la educación, puesto que aquélla era poco funcional desde el punto de vista democrático. Antes, al contrario, la interdependencia reforzaba la capacidad social de los individuos y resultaba mucho más eficaz de cara a establecer una democracia participativa e integrada.

En los estudios más difundidos en el ámbito educativo sobre la producción de John Dewey,[707] escasamente se hace referencia a la dimensión religiosa protestante liberal de su pensamiento educativo. En *Religious Education As*

[707] Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI. Palacios, J., & Cuadernos de Pedagogía n. 39. (1984). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Laia. De Zubiría Samper, J. (2003). *De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico*. Coop Editorial Magisterio.

Conditioned by Modern Psychology And Pedagogy, de su autoría, problematizaba la educación religiosa a través de los avances de la psicología infantil y de la pedagogía, planteando la necesidad de investigar los procesos de la experiencia religiosa en los niños. Basándose en que *"sienten, piensan y actúan como niños y no como adultos"* -parafraseando palabras de Jesús- intentaba llamar la atención sobre *"las más fundamentales de todas las cuestiones educativas, la moral y religiosa".* Acorde con esta concepción, en *La escuela y la vida del niño* Dewey admitía la necesidad de articular la vida cotidiana con la instrucción y una disciplina indispensable para la vida en sociedad. La expresión exterior del niño, visible a través de su creatividad, del juego y la imaginación, tenía tras de sí "*una readaptación de la inteligencia"*, una visión de las cosas, sentimientos, el esfuerzo por *"identificar las concepciones y las facultades personales con los intereses del mundo y de la sociedad."* Para Dewey, esa sensibilidad del maestro para comprender integralmente la vida del niño se asentaba en su religiosidad:

> *"La vida es un factor capital, la vida del niño a su tiempo, es tan importante como la del adulto. Sería verdaderamente extraño que una atención seria e ilustrada dedicada a las necesidades* ***actuales*** *del niño y a sus capacidades de vida rica, amplia, útil, pasara por alto sus necesidades futuras y las posibilidades de su vida adulta. "Vivamos con nuestros niños" se dice. Esto no significa que nuestros niños deban* ***vivir*** *sin encerrárseles en una multitud de marcos y de barreras sin ningún cuidado de su vida actual. Si nosotros buscamos el Reino de Dios, como los educadores deben buscarlo, el resto vendrá solo, es decir, si nos identificamos con las necesidades y los instintos reales del niño y si deseamos verlo afirmarse y desarrollarse, la disciplina de sí mismo, los conocimientos y la cultura necesarias al adulto vendrán por si solos en tiempo oportuno"*[708]
> *(resaltado original).*

La perspectiva educativa de Dewey unía la individualidad, la vida social y la religiosidad en una propuesta construida para la profundización de la utopía liberal democrática. Desde este encuadre, la escuela se convertía en una usina de aprendizaje social para la vida en sociedad.

La recuperación del pensamiento de Dewey para pensar la democracia, así como una búsqueda por comprender a la niñez desde una dimensión espiritual,

[708] John Dewey: La Escuela y la Vida del niño, de La Escuela Moderna, La Reforma, abril 1915. P. 285.

se alternaba con otras miradas provenientes del positivismo cientificista, como la de V. Mercante,[709] aunque en términos comparativos no parece ser tan significativa. No obstante, contamos con datos de ex alumnos de las Escuelas de Morris que estudiaron Ciencias de la Educación en La Plata, como es el caso de Amaranto Abeledo, a quien hemos hecho referencia.

La publicación de varios artículos de Ernesto Nelson, ya citado en esta tesis, considerado como uno de los más importantes receptores y difusores del pensamiento de Dewey en la década de 1920, nos permite apreciar otras articulaciones que tuvo el protestantismo liberal con el sistema educativo y la incorporación del componente religioso en las propuestas; así como las discusiones acerca de la forma en que ésta debía atravesarlas. Esta preocupación no sólo se circunscribía al ámbito del sistema educativo sino que abarcaba otros ámbitos de socialización como las Asociaciones Cristianas de Jóvenes,[710] que desarrollaban tareas de recreación, deportes, filantropía y formación ciudadana, hasta el momento escasamente estudiadas en el ámbito latinoamericano.[711] Los valores democráticos se fomentaban en las actividades para los jóvenes, tanto en los clubes universitarios y campamentos como en los espacios de formación de la cultura cívica. Parte de este ideario reformista fue plasmado en su Plan de Reformas de la Enseñanza Secundaria, en 1915. En este proyecto, que no llegó a ser tratado en la Cámara de Diputados, Nelson realiza una aguda crítica sobre el modelo escolar hegemónico de la escuela secundaria argentina y una propuesta de reforma, con claras influencias deweyanas.

[709] Particularmente con respecto a Mercante, solo se encuentran dos artículos que hacían referencia a la educación moral en los que proponía la utilización de un cuaderno para registrar en la semana conductas morales posibles de emular en el entorno social, similar a lo que promovía Ernesto Nelson.

[710] Son variadas las publicaciones y notas que informan sobre la promoción de Asociaciones Cristianas de Jóvenes, ya en la primera década del siglo XX, que persisten en las siguientes. En esta tesis no profundizaremos particularmente en este tema.

[711] Encontramos algunos estudios incipientes en el Uruguay, en el que se analizan las articulaciones entre los promotores de estas asociaciones y los primeros centros formadores de Profesores de Educación Física. Ver Paula Malán: La demanda planteada por la religión a la formación en Educación Física: un "ethos corporal". Cabrera Gabriela, Couchet Mercedes, Dogliotti Paola, Malán Paula: La formación de directores de educación física en la etapa fundacional del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes. En REVISTA UNIVERSITARIA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y EL DEPORTE AÑO 6, Nº 6, NOVIEMBRE DE 2013.

Conclusiones

En este capítulo hemos esbozado algunas líneas de construcción del pensamiento político del protestantismo liberal que se articuló con la educación como herramienta fundamental de reforma social, religiosa, política y cultural. Consideramos que el material que proporciona LA REFORMA abunda en matices que requieren de un análisis más profundo en próximas indagaciones.

Recuperamos la temporalidad adoptada por Waldo Ansaldi de la *hegemonía burguesa*, en sus versiones organicista y pluralista, para enmarcar estos discursos difundidos en LA REFORMA; y nos preguntamos si el protestantismo liberal intentaba proponer otras formas de mediación entre sociedad civil y Estado para profundizar el proceso de democratización social.

Para esbozar una respuesta, identificamos y seleccionamos autores dentro del protestantismo, que nos permitieron aproximarnos a la especificidad de estos discursos que se constituyeron en la contingencia histórica de la Reforma Protestante. Dichos discursos funcionaron como cimiento de las producciones discursivas de la modernidad e influyeron en la creación de las instituciones, organizaciones y basamentos culturales que, posteriormente, heredaría el liberalismo: las relaciones entre el derecho y el papel del gobierno. El valor de la libertad individual y su correlato en la autonomía de la conciencia tuvieron derivaciones en el plano jurídico y sirvieron de base para la institucionalización de los estados modernos.

Tal como hemos mostrado en el desarrollo de este capítulo, el protestantismo liberal en Argentina adscribió, en gran medida, a los postulados del movimiento liberal protestante, analizado por Dillenberger, que impulsó reformas legislativas, sociales y educativas, sobre todo en los países afectados por los procesos de industrialización: Estados Unidos, el Reino Unido y, en menor medida, Canadá.

En Argentina, estos discursos participaron de los debates educativos a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Fueron procesos de lucha ideológica en los

que el protestantismo liberal se aproximó a las elites de poder y a los nacientes partidos políticos, impulsando reformas educativas y procesos de expansión de los derechos sociales y políticos, además de integrar la población inmigratoria a una nación que estaba en proceso de definir su identidad. Morris se relacionó con diferentes representantes del ámbito político institucional, con el PAN, el radicalismo o el socialismo, para valerse del apoyo político necesario en la implementación de su proyecto, así como para difundir discursos educativos, políticos, religiosos que referenciaban formas de sociabilidad liberal propias de otros contextos. En LA REFORMA encontramos que predominaron discursos que respondieron a los aspectos sustantivos de la democracia norteamericana, lo que plantea la problemática de las recolocaciones e interpretaciones que estos sectores hacían de estos discursos de acuerdo a los ámbitos en los que se difundían.

Encontramos en la matriz protestante una línea de defensa a la institucionalidad del Estado como articulador de lo público. En este sentido, se apuntaba a su transformación en términos de eficiencia en la implementación de las leyes, de las prioridades de la agenda política y la distribución de recursos, en tanto era percibido como deficitario de políticas sociales, educativas y económicas.

Para el Protestantismo liberal, la educación era la llave para la concreción de la utopía democrática. La dinámica del gobierno democrático requería que la población contara con un nivel educativo suficiente para ejercer sus derechos civiles y políticos. La educación era el instrumento que creaba disposiciones, constituía subjetividades, el *ethos* que requerían sociedades modernas en pleno fragor del progreso movilizado por una economía dinamizada por la industrialización. Esta utopía democrática, que encontraba similitudes con el “Reino de Dios”, se construía desde un progreso espiritual que se articulaba con el progreso material en permanente evolución. El desarrollo moral de sus ciudadanos era clave en la construcción de la armonía social y desaparición de las diferencias. La raíz de todos los males sociales estaba en el corazón humano cuyo cambio podía producirse a partir de procesos educativos que abordaran toda la dimensión humana mediante la incorporación de valores

cristianos, según la ascética protestante que resultaba en la constitución de un *ethos* social. Aun cuando este proceso se concebía y estudiaba racionalmente, también incorporaba la dimensión emocional que promovía la identificación de la figura de Jesús como el prototipo de "hombre perfecto" que debía inspirar a todo hombre, mujer, niño o niña. Esta línea de pensamiento político religioso, se presentaba como respuesta al problema del orden social, cimentado en el pensamiento de la reforma protestante, que se abordaba mediante el respeto a la legalidad que debía regir una sociedad democrática.

Debido al énfasis en la obediencia, en el orden legalmente establecido, parecía concebirse la democracia como una guardiana que sospechaba del pueblo, que privilegiaba la estructura constitucional por encima del contrato que se rompía frente a los graves desequilibrios derivados de las desigualdades sociales. En esta utopía, los ciudadanos tenían deberes y derechos que parecían adquirirse gradualmente mediante un proceso que, en estas latitudes, requería de la "tutela" de quienes podían representar mejor a sus conciudadanos, esto es quienes habían adquirido mayores niveles educativos. En los discursos, las ideas de libertad, igualdad y justicia se reflejaban dependiendo de la articulación de las posiciones de sujeto construidas en discursos específicos, en palabras de Mouffe; siempre precarias y conformadas en la intersección de estas posiciones. En este sentido, aun cuando en los discursos se hace referencia a principios esenciales que "debían" regir la vida privada, social o política, es posible reconocer cierta contingencia y ambigüedad en la identidad, así como cierto grado de antagonismo y división social resultantes de la postura combativa frente al clericalismo, el anarquismo (o el "peligro rojo") y en menor medida con el socialismo. Con este último, como vimos, parece haber tenido puntos de encuentro significativos, especialmente en relación a la cuestión de los derechos laborales de los niños y las mujeres.

Estos desarrollos nos presentan una compleja trama para analizar la inserción de los discursos difundidos por la revista y las vinculaciones del protestantismo liberal que, para la concreción de sus objetivos, se relacionaría con sectores que se conformaban mediante lógicas corporativas: asociaciones bancarias, industriales y comerciantes, por un lado; y por otra parte, sociedades como la

Sociedad Rural Argentina. No obstante, también se vinculaba con miembros de partidos políticos. Si bien no contamos con los registros de los subscriptores de la publicación, por las publicidades, obituarios y temáticas suponemos que estos sectores sociales al menos conformaban parte del público lector. Desde la perspectiva que analiza Ansaldi, nos preguntamos cómo impactaban las prácticas discursivas que se difundían en LA REFORMA en las mediaciones entre la sociedad y el Estado. Por otra parte, ¿qué se legitimaba a través de discursos que proponían, como parámetro de emulación, modelos de representatividad presentados acríticamente, desvinculados de las lógicas económicas sobre las cuales se constituían y se proyectaban como el modelo? ¿Cómo recuperaban estos discursos desde el liberalismo conservador para producir un sujeto gobernable de acuerdo a la utopía del orden? Pero, ¿qué contradicciones se generaban, al mismo tiempo, al pensar en un ideal democrático participativo según esa utopía religiosa?

Identificamos cierto criterio universalista al definir al individuo y a los diferentes sectores sociales como miembros con iguales derechos y atribuciones en un universo social, territorial e histórico que conformaba “la patria”. La valorización del trabajo productivo iba de la mano de la democracia, de la conformación del patriota, ciudadano que se expresaba en los carteles de las escuelas con los lemas educacionales. El ideal desde la utopía liberal se conformaba con la negación del conflicto, para interpelar la “cooperación entre los hombres” que contribuía a la armonía social. Consideramos que, en LA REFORMA, estas ideas subyacen en las omisiones de los numerosos sucesos sociales y políticos conflictivos que atravesaron las décadas estudiadas. Por otra parte, si los conflictos se negaban o se ocultaban, ¿no se restringía acaso la participación?

El modo de definir ciudadanía estaría ligado íntimamente al tipo de sociedad y comunidad política que se desea, de donde surge la necesidad de la construcción de una identidad política común entre sujetos democráticos (Mouffe Ch, 1992). En este sentido, creemos que en los discursos se presentaba la comunidad política como una sociedad democrática bien ordenada que daba lugar al pluralismo, hasta el límite de “lo aceptable” y en la medida que no obstruyera o interfiriera en la legalidad institucional. ¿Cómo se

relacionaban la democracia y el liberalismo económico? ¿En qué se enfatizaba, en la libertad o en la igualdad? En la investigación encontramos que la libertad aparece como principio al que se recurre para argumentar y posicionarse en contra del clericalismo. La libertad se presentaba como principio vertebrador de lo social que hacía posible el dinamismo y la competencia del sistema económico sobre el cual no se realizaban cuestionamientos profundos. Si el sistema generaba desigualdades, podía regularse a partir de la confianza (¿ingenua?) en que los que tenían más se hicieran cargo de los que no tenían tanto. En esa dirección se difundían en LA REFORMA los “llamados de invierno”, en los que Morris apelaba a las donaciones de ciudadanos de “buena voluntad” para sortear los déficits económicos que eran recurrentes sobre todo en la última década.

¿Bastaba la educación moral para revertir las corruptas prácticas de la clase política y restablecer una praxis responsable de los menos favorecidos (de los niños, por ejemplo) sin descuidar el aparato productor de la riqueza? El consenso, construido desde una plataforma religiosa de valores y prácticas ascéticas compartidas, heredadas del puritanismo, se proponía como base de un consentimiento por debajo de las ideologías, para hacer posible el pluralismo pero a partir de la aceptación de esta matriz. Lo religioso, en la democracia norteamericana, no quedó fuera de lo público sino como sustrato que resultó de la recolocación de los discursos religiosos que se erigieron en la modernidad y que pugnaron por interpelar el discurso hegemónico. Este fenómeno se dio en Argentina a través del protestantismo liberal.

CONCLUSIONES FINALES

En esta investigación, hemos intentado indagar la producción y difusión de discursos en torno a la ciudadanía por parte del protestantismo liberal. La perspectiva de Laclau, nos permitió analizar cómo en relación a este "punto nodal" se fueron articulando elementos, del orden político, religioso, educativo, social y cultural; y posiciones diferenciales que conformaban una configuración de sentidos, los cuales podrían comprenderse como fijaciones parciales socialmente compartidas, que confrontaron en su pretensión de hegemonía, en tanto imposición de unas formaciones discursivas sobre otras. Principalmente, en esta disputa los discursos del protestantismo se posicionaron contra los del clericalismo y también contra otros que ponían en cuestión la institucionalidad del Estado y el orden social.

Al abordar el problema de la ciudadanía, intentamos pensar la tensión en la constitución de sujetos individuales y colectivos en la que, desde la perspectiva foucaultiana, los "modos de subjetivación" y "los modos de objetivación" se desarrollaron mutuamente. En este marco, situamos el análisis de los discursos del protestantismo en un sentido amplio, que giró en relación a la formación de ciudadanos. Intentamos dilucidar las "irregularidades", las "discontinuidades", en la producción de los discursos para aprehender su originalidad, que se definió en determinadas condiciones históricas. En ellas, no sólo se articuló con otras formaciones discursivas sino que se constituyó en el juego de esas relaciones, valiéndose se enunciados diferentes en su forma, dispersos en el tiempo y provenientes de diversos ámbitos.

LA REFORMA, constituyó un reservorio documental con una amplia variedad discursiva. Intentamos abordar la diversidad presente en las fuentes, lo que nos permitió advertir transformaciones, rupturas, continuidades y discontinuidades que se produjeron entre los diferentes temas sobre los que se construyeron discursos. Pudimos mostrar cómo su sección educacional fue un espacio donde se incluyeron discursos, provenientes de diversos ámbitos, que se

constituyeron como formaciones discursivas en relación con otros discursos provenientes de las prácticas escolares del momento, de las ideas filosóficas y religiosas, de las formas de legitimidad social y de los marcos regulatorios y normativos de la política educativa. Influyeron también las ideas que sustentaban prácticas pedagógicas innovadoras y el marco de la disputa religiosa; en definitiva, un conjunto que caracterizó la formación de estos enunciados. El análisis del discurso, desde esta perspectiva, los considera como prácticas que obedecen a reglas de formación y funcionamiento, siempre contingentes. Esto implicó relacionarlos con prácticas de diferente lógica y naturaleza (instituciones, acontecimientos políticos, procesos económicos, etc.) y, de este modo, definir formas específicas de relación. En esta línea de análisis, abordamos una selección de discursos en los que intentamos dilucidar esos aspectos constitutivos y sus articulaciones con otros discursos. Estos, diferentes en su forma y temporal y geográficamente dispersos, fueron recolocados y articulados para definir y/o problematizar el *ethos* de un sujeto inscripto en la lógica de la gubernamentalidad, el ciudadano, en un contexto y un tiempo particular en el que se disputaba un modelo de nación. Las condiciones históricas de posibilidad de los discursos sobre la ciudadanía, nos remiten a considerar las reglas en las que se perfilaron y se transformaron; según la regulación y el control institucionales. En estas indagaciones, pudimos advertir, en el corpus documental, la presencia de campos de referencia o instituciones reguladoras que se imbricaban y adquirían visibilidad con mayor o menor intensidad, según las articulaciones y coyunturas históricas particulares. En este sentido, más que organizar conceptos como un conjunto permanente y coherente que diera cuenta de la unidad del discurso del protestantismo liberal, intentamos describir la organización del espacio en el que los discursos aparecieron y circularon, los actores y su pertenencia institucional. Es decir, intentamos captar cómo esos enunciados se ordenaron en el tiempo y se justificaron, desde qué esquemas teóricos, con qué otros coexistieron, y analizar el juego de sus apariciones y de su dispersión.

En la Primera Parte, comenzamos realizando una aproximación a los lineamientos fundantes del protestantismo como movimiento cristiano de reforma religiosa y sus articulaciones con la educación. En ese marco ubicamos la conformación del protestantismo liberal que se desarrolló en el contexto del

avance de las ciencias, la profundización de los estados republicanos y la expansión del capitalismo. Consideramos como hipótesis que orienta esta investigación, en la línea de Jean Pierre Bastian, que su inserción en Argentina correspondió a demandas de agrupaciones que aglutinaban a distintos sectores intelectuales, económicos e inmigrantes que buscaban fortalecerse en torno a la causa liberal y en oposición al proyecto católico. Como en toda América del Sur, la educación se presentó como eje del debate anticlerical por parte de estos sectores religiosos, vinculados a las luchas laicistas, que propusieron un desarrollo educativo capaz de sacar a los pueblos latinoamericanos "del atraso y el oscurantismo" que dificultaba la consolidación de las nacientes repúblicas y su inserción en la corriente de la modernidad. Estas líneas de pensamiento hicieron eco, dentro del propio catolicismo, y provocaron cismas en el siglo XIX que se enmarcaron en la cultura política liberal y se incorporaron a la lucha contra el clericalismo integrista.

En este línea de análisis, nos detuvimos particularmente en dos iglesias de trasplante (la metodista y la anglicana) y su inserción en Argentina. Fueron las receptoras y difusoras de esta línea teológico-política en cuya dinámica se inscribió el proyecto educativo en el que participaron, además, diversos actores con sus propios intereses políticos y económicos, el propio Estado y los particulares que sostenían las instituciones educativas fundadas por William Morris. Pudimos advertir que estas iglesias se nutrieron de la corriente teológica denominada "evangelio social" de raigambre puritana, desarrollada fundamentalmente en Norteamérica e Inglaterra. Esta línea de pensamiento impactaría en políticas reformistas y de acción social de esos países, derivadas de una particular sensibilidad por las desigualdades que producía el capitalismo. Estos sectores se movilizarían en favor de los derechos de los niños, las mujeres, los negros, los trabajadores, los inmigrantes, y los derechos humanos en general, sin abordar las causas estructurales que producían los problemas sociales.

En los discursos del protestantismo liberal, la promoción de la instrucción

universal, la conformación de las escuelas populares destinadas a la formación de las clases más pobres y el control de la instrucción por parte de las autoridades laicas, se presentaron como la principal estrategia de expansión religiosa y a la vez de formación de estados modernos. La escuela moderna sería el resultado de la cristalización de diversas formas educativas, como tecnología específica de socialización y autogobierno, núcleo de la tecnología moral para la formación de ciudadanos.

Desde la investidura del “poder pastoral” que encarnó, la vida de W. Morris transcurrió en contacto con las transformaciones demográficas y los padecimientos de los inmigrantes para quienes y de quienes se sirvió para idear una estrategia de intervención. Un proyecto pensado para la niñez y su entorno social, en un clima de sensibilización sobre la infancia, para lo cual fue aprovechando estratégicamente las relaciones sociales y políticas que le permitieron concretar sus objetivos. Como portador de un capital cultural apreciado por las elites, fue posicionándose como referente de la filantropía entre las clases poderosas y adquiriendo un reconocimiento en el campo político, educacional y cultural. Esto se reflejó también en la habilidad para valerse de esta condición y desarrollar estrategias de gestión y organización. Parte de su estrategia fue participar en los debates sociales y políticos utilizando la publicación estudiada como instrumento de formación de opinión, difusión de pensamiento e instancia de lucha ideológica.

Morris fue la cara socialmente visible de la propuesta educativa del protestantismo liberal que se constituyó en el cruce de una multiplicidad de prácticas y discursos provenientes de diferentes ámbitos que posibilitaron sus condiciones de existencia. En este sentido, recuperamos la conceptualización de Laclau para pensar este proyecto como un “discurso” en el sentido de totalidad estructurada, resultante de la práctica articulatoria que implica una relación tal entre elementos cuya identidad resulta modificada como resultado de esa práctica. Desde esta línea teórica, su configuración depende de la estructuración de una superficie de inscripción del discurso, producto de las relaciones sociales que se construyen y en las que están implícitas contradicciones, inherentes al carácter discursivo de lo social.

En el proceso de constitución del proyecto en su deconstrucción histórica, fue posible identificar diferentes prácticas que se articularon, que no respondieron a una coherencia única, que difirieron en sus formas y fueron variando en la dinámica de su historicidad, en los procesos políticos, económicos, culturales y religiosos en los que adquirió singularidad. Nos alejamos de suponer el carácter necesario de los lazos que unieron estos diferentes elementos que se articularon para la construcción de la identidad del protestantismo liberal, para pensarla como un complejo relacional abierto resultante de una práctica articulatoria en la que fue posible identificar posiciones diferenciales.

En este sentido, resultó significativo el cambio de denominación de las escuelas que constituyó una ruptura en su identificación como proyecto evangélico, en el sentido de "no católico". Esto reflejó las alianzas con el liberalismo laicista conservador expresado entre otros, en la figura de Ramos Mejía, en un contexto marcado por el avance de sectores clericales que ejercían presión para restablecer la educación religiosa en las escuelas. Pudimos dar cuenta de que, a pesar de este cambio, las prácticas de construcción de la identidad no variaron en tanto permanentemente se fueron definiendo por oposición al clericalismo, en un juego de prácticas articulatorias *(*que incluyeron a diversos sectores del laicismo) a la vez antagónicas. Prácticas educativas, institucionales, ciudadanas y laborales que se presentaban como opuestas al catolicismo; aunque en algunos casos no lo eran tanto. En este sentido, si bien hemos podido mostrar las diferencias con las prácticas de la beneficencia católica, nos preguntamos cómo fueron modificándose en el lento proceso de modernización e industrialización incipiente, teniendo en cuenta que la formación para el trabajo también constituyó una estrategia de ciertas órdenes religiosas católicas como la de los salesianos,[712] así como los círculos de obreros en los que también se promovía el desarrollo de una cultura del trabajo y posibilidades de ascenso social a partir de la inserción de la población en el mercado laboral y en los circuitos educativos.

[712] Auza, N. T. (1987). *Aciertos y fracasos sociales del catolicismo argentino* (Vol. 2). Editorial Docencia.

El proyecto educativo del liberalismo laicista se legitimó en oposición al catolicismo, especialmente el catolicismo antiliberal, dogmático e intransigente. Los protestantes liberales procuraron construir una propuesta educativa que aportara a la consolidación de la República mediante la red de escuelas. Su rápida expansión, sobre todo en los primeros cinco años, coincidió con el particular posicionamiento que Morris fue logrando entre la elite de poder, mediante sus vinculaciones con sectores políticos, económicos, intelectuales y con el Estado. En esos años, logró una significativa cobertura hacia sectores sociales nativos e inmigrantes desatendidos por el sistema educativo estatal, abarcando alrededor de 5000 alumnos. Esto puso en evidencia el fuerte respaldo de sectores económicos vinculados al capital inglés y a la burguesía nacional. Este apoyo de la banca privada y la organización religiosa anglicana, se mantendría con variaciones por más treinta años. El proyecto, a su vez, se fue legitimando progresivamente en el aparato estatal; la subvención lograda en el Congreso Nacional ofreció un sustento económico que sería fluctuante según las coyunturas políticas y que se destinaría al pago del personal docente.

La propuesta conformó una experiencia que, en el plano intelectual y de las prácticas pedagógicas, fue escenario de las disputas ideológicas de distintos sectores políticos. Las ideas y prácticas que conformaron este proyecto convivieron y se plasmaron en las diferentes aristas que pueden indagarse a través de la revista. Se condensaban las tensiones entre el positivismo, el espiritualismo, la necesidad de otorgar los márgenes de libertad de la escuela nueva y la imposición del orden. La producción ecléctica que se expresó en LA REFORMA refleja las búsquedas por pensar una educación superadora del modelo tradicional de matriz católica, con la que el protestantismo confrontaba y disputaba la hegemonía. La revista se nutría de discursos pedagógicos de diversa procedencia, entre los que identificamos al positivismo de Spencer, el espiritualismo de Tolstoy, Fröebel y Pestalozzi, y el pragmatismo norteamericano de William James y John Dewey. Es posible comprobar cómo estos discursos tomaban elementos de la filosofía y la ciencia de la época; particularmente la difusión de la pedagogía escolanovista que estaba en

sintonía con la necesidad de prácticas educativas orientadas a conformar un ciudadano más democrático.

En las Escuelas e Institutos Filantrópicos Argentinos, se desarrollaron prácticas educativas articuladas con el asistencialismo, aunque tendieron a diferenciarse de la beneficencia católica. El énfasis se colocaba en la educación popular que adoptaba sesgos cientificistas, el estímulo a la educación artística, la promoción de la formación permanente y la formación laboral. Las prácticas de asistencia eran concebidas en el sentido de crear las condiciones necesarias que posibilitaran la educación, según el tipo de población que se incorporaba a las escuelas. Entre estas prácticas, se destacaron la entrega de libros de lectura, vestimenta, calzado, alimentos, asistencia médica y odontológica. La propuesta aspiraba a consolidarse para responder tanto a las demandas educativas existentes conformándose como alternativa de educación popular, como a las necesidades del proyecto político y económico que impulsaban los sectores liberales. En este sentido, destacamos la función democratizadora de la educación que tuvo este proyecto, como ampliación de posibilidades educativas para sectores excluidos. Merece, en este sentido, particular atención la creación de Jardines de Infantes que sospechamos, hasta donde hemos podido indagar, fueron las primeras experiencias de este tipo para estos sectores sociales.

Es posible advertir las diferentes finalidades que adquiría la propuesta de formación laboral. Por una parte en los comienzos del proyecto se observa la estrecha relación entre los oficios y las necesidades de equipamiento de infraestructura de las escuelas. Por otra, los insumos de vestimenta y calzado para los niños y una finalidad educativa orientada a otorgar una formación laboral para el desarrollo de una cultura del trabajo y la inserción en el mercado laboral. También pudimos apreciar las variaciones respecto a los oficios que se fueron introduciendo, vinculados a la actividad comercial y empresarial, y la paulatina incorporación de mujeres como destinatarias de la capacitación. Sin embargo, esta formación no fue excluyente de la proyección hacia otros niveles del sistema.

Si bien la información a la que hemos podido acceder es escasa, nos ha permitido observar la rápida expansión de la red de escuelas y su sostenimiento por más de tres décadas. Hasta donde pudimos advertir, si bien se observan algunas variantes, perduraron los ejes centrales del proyecto educativo centrado en la educación de la niñez y, en menor medida, en la educación de adultos. La incorporación permanente de nuevas escuelas en otras zonas de la ciudad permitió que el proyecto brindara una importante cobertura social y educativa a sectores sociales demandantes. En principio, estos provenían de zonas pobres e incluían a nativos e inmigrantes, pero tenemos indicios sobre el desplazamiento de esta demanda a sectores menos marginados por el reconocimiento social que iban logrando las escuelas. Sin embargo desconocemos el carácter explícito de esa demanda y/o las expectativas que se depositaban en el proyecto.

Tal como hemos demostrado, el proyecto educativo se orientaba a la producción de sujetos sociales funcionales a los requerimientos de una república democrática que recuperaba el ideario sarmientino de la función política de la educación. No obstante, este posicionamiento se articuló con la necesidad de formar al ciudadano trabajador como parte de la maquinaria del avance del industrialismo, en el que reconocemos las huellas alberdianas.

Se abren muchos interrogantes respecto de las negociaciones que Morris entabló con los diferentes sectores económicos y políticos que brindaron apoyo desde los comienzos del proyecto, los que dejaron de prestarlo o los que se incorporaron, habida cuenta de la envergadura que fue adquiriendo y las instituciones que se fueron sumando, como los orfanatos que requerían de un importante presupuesto. Si existieron condicionamientos, ¿cuáles fueron? ¿Cómo impactaron las crisis económicas en los aportes de particulares? ¿Cómo se reacomodaron las fuerzas políticas, de apoyo y contrarias al proyecto, en el Congreso o en otras esferas del Estado, a lo largo de las décadas? En este sentido, quizás quedan pendientes las indagaciones que ilustrarían las relaciones de fuerza en la designación de presupuesto y el avance de los sectores católicos para lograr, en la década del 40, la

institucionalización de subsidios[713] para sus escuelas que fueron las más beneficiadas por la Ley N° 13.047.

La permanencia y la desaparición del proyecto estuvieron vinculadas a las lógicas políticas y económicas en las que el mismo se inscribió. Por su carácter de escuelas particulares en coparticipación con el Estado, se dirimieron complejas definiciones en torno a su identidad en un escenario en el que confluyeron intereses políticos, económicos, religiosos y culturales. Hasta donde sabemos, Morris se resistía a que las escuelas adquirieran el carácter de escuelas privadas, por lo que defendió el carácter de gratuidad de las mismas e insistió recurrentemente en que fueran sostenidas por el Estado. La consecución de recursos económicos para las escuelas planteaba una situación de inestabilidad y fragilidad permanente, cuyo riesgo fue visualizado, desde los comienzos del proyecto, por el mismo Morris. Esto lo llevó a dejar establecido en los estatutos de la Asociación de las escuelas que, en caso de que el proyecto no pudiera sostenerse, todo el patrimonio adquirido, excepto el Hogar El Alba, debía pasar a manos del Estado para seguir cumpliendo con "la educación del pueblo".

Hacia 1930, la crisis de la economía internacional provocó la reducción de las donaciones, en un contexto de reordenamiento de las relaciones de dependencia que se desplazaría desde Inglaterra hacia los Estados Unidos. Frente a esta crisis, se requirió el salvataje del Estado, que no fue posible porque este también redujo sus aportes. Nos ubicamos en el contexto de reforma política abierto expresamente mediante la Ley Sáenz Peña, en 1912, lo que implicaba la transición entre el régimen oligárquico y uno democrático que se interrumpiría en 1930. Según Ansaldi, esto puso en evidencia no sólo la debilidad del sistema de partidos políticos y del Parlamento como vehículo de mediación entre la sociedad civil y la sociedad política, sino también la aversión de la burguesía por la propia democracia burguesa. En este contexto se fortaleció el discurso del catolicismo argentino, que cristalizó el mito de la nación católica. De este modo se abrió para el catolicismo una nueva etapa

[713] Ver Morduchowicz, A: "La Educación Privada en la Argentina". Ministerio de Educación de la Argentina. Programa de Estudio de Costos del Sistema Educativo. Buenos Aires. 1999.

signada por una presencia significativa y el despliegue de estrategias de inserción y profundización de su discurso que promovía la necesidad de reconquistar la sociedad para el cristianismo (Zanatta Loris: 1996). En la adversidad de este nuevo contexto, la pérdida de apoyo político y económico, así como el avance del catolicismo, se conjugaron para anunciar un desenlace inevitable. Entre 1933 y 1934, las escuelas pasaron a manos del Estado. El contexto adverso, la muerte de Morris en 1932 y las deudas acumuladas desencadenaron el proceso de absorción por parte del Estado de estas instituciones, excepto el Hogar El Alba. Este proceso encuentra puntos de conexión con la estatización de instituciones educativas generadas por la sociedad en los países del norte de Europa, que constituyeron el basamento de los sistemas educativos estatales, proceso que analiza Hunter al que hemos hecho referencia en esta investigación. En este sentido, creemos que Morris había pensado el proyecto educativo desde esta lógica social y política, que es por otra parte recurrente en experiencias educativas protestantes con sectores pobres en países latinoamericanos como México, analizadas por Bastian. Estas se diferenciaron de las iniciativas destinadas a sectores de mayor poder adquisitivo que se regían por otras lógicas de selección social, cultural y económica, adquiriendo el carácter de empresas privadas.

Hasta aquí pudimos acercarnos a algunas aristas del proyecto que se implementó entre 1898 y 1932, aproximadamente. A lo largo de su implementación, las relaciones de fuerza en la lucha política fueron cambiantes. Las alianzas con sectores liberales laicistas, en cuya conformación jugó un importante papel la masonería, beneficiaron a Morris en los comienzos del proyecto, pero sospechamos que las mismas fluctuaron a lo largo del periodo de vigencia del proyecto educativo. Los desplazamientos ideológicos dentro del liberalismo laicista, que fue estableciendo concesiones con el catolicismo, pudieron haber influido en estas relaciones. No obstante cierto sector minoritario relacionado con intelectuales reformistas de La Plata y con el sector conservador representado por Joaquín V. González, probablemente permaneció a lo largo de los años y constituyó un apoyo político clave para confrontar al clericalismo en su versión integrista, que persistirá como flanco de ataque permanente del protestantismo.

En este análisis también nos detuvimos en los debates significativos de los que el protestantismo liberal participó. Logramos identificar momentos álgidos de este proceso de implementación del proyecto, que nos ilustran sobre las relaciones de fuerza y el posicionamiento del protestantismo liberal. Particularmente el debate parlamentario nos ofrece un panorama de las relaciones que conformaron el escenario político en esa coyuntura, así como los reacomodamientos del liberalismo radicalizado frente a la intransigencia católica, que veía amenazada su histórica hegemonía. En un contexto de inmigración vertiginosa, signado por la diversidad cultural y religiosa que había producido alteraciones en los rasgos culturales y sociales vigentes, se planteaba el problema de la identidad nacional como centro de disputas ideológicas y políticas que contenían a su vez la cuestión de la integración social, cultural y religiosa de las masas de inmigrantes. Creemos que el proyecto de Morris, en este momento particular, presentaba ciertos rasgos "cosmopolitas" en tanto aglutinaba a su alrededor a maestros e intelectuales extranjeros poseedores de un capital cultural. Estos fueron los primeros impulsores del proyecto abocado a dar respuesta a las demandas de los sectores inmigrantes y nativos desatendidos por el Estado. En este sentido, combinaba elementos amenazantes desde la cosmovisión católica, ya sea por la difusión de la ciencia o por la religiosidad. En definitiva, identidades y prácticas sociales que convivían en este espacio y perspectivas expansivas, opuestas a una concepción de nacionalidad sentada en valores dogmáticos, prácticas autoritarias y una tradición hispanizante.

Al mismo tiempo, en este debate es posible advertir, en el liberalismo radicalizado, cierto desplazamiento de las posiciones contrarias a la inclusión de la religión en la educación, una de las premisas más fuertemente defendidas en los debates de la Ley 1420, hacia el planteamiento de la necesidad de educar en torno a algún parámetro al que el protestantismo parecía dar respuestas. Sin embargo esta percepción, que probablemente subyacía en el liberalismo, no se explicitaba y las argumentaciones resaltaban los aspectos filantrópicos del proyecto educativo de Morris, como estrategia de defensa frente a la oposición clerical. Así mismo, la atención educativa de estos

sectores parecía constituir una forma de poner freno a la temida “cuestión social” que se expresaba en el avance del anarquismo y el socialismo. Esto podría explicarse desde su desarrollo como fenómeno urbano y ligado a las economías de enclave vinculadas al capital extranjero.

El debate puso en evidencia la necesidad por parte de Morris de contar con el apoyo del Estado como garante de la educación, dejando traslucir las complicidades entre el liberalismo radical y el liberalismo protestante, y el accionar subterráneo de la masonería que actuaba tejiendo alianzas para ampliar el frente en la lucha anticlerical. También sitúa al proyecto en las disputas políticas de la época, mostrando los nudos conflictivos que atravesaban las relaciones entre el liberalismo y la iglesia católica renuente a aceptar el proceso de secularización del Estado y la institucionalización política.

La secularización se planteó como un problema de tolerancia religiosa, en tanto era necesario favorecer la integración de grandes contingentes de inmigrantes europeos, y arrastraba tras de sí la cuestión de los valores que debían integrar la identidad nacional. En torno a esta problemática, en la que subyacía la preocupación por la “cuestión social”, podría explicarse el desplazamiento ideológico del liberalismo radicalizado desde posiciones laicistas defendidas en los debates de la Ley 1420, hacia la consideración de la injerencia de lo religioso derivada de aspectos dogmáticos del proyecto de Morris que pusiera freno a los peligros de disolución. Es interesante apreciar cómo, en la práctica social, las posiciones políticas se redefinían y las alianzas se conjugaban de acuerdo a los intereses puestos en juego en coyunturas específicas. Frente a aquella amenaza, la educación desde el liberalismo constituía una herramienta para integrar a los grupos sociales, culturales y étnicos, crear una identidad nacional y legitimar el poder del Estado. En este sentido, el debate parlamentario reflejaba la disputa hegemónica por la dirección cultural e ideológica del aparato educativo como órgano óptimo para la generación de consenso social. ¿Dónde quedaba finalmente el problema del financiamiento del Estado en este enfrentamiento? ¿Acaso se trataba de visibilizar la presencia de un actor social que aglutinaba en su entorno a una recomposición de fuerzas laicistas?

Por otra parte, hacia la época del centenario, identificamos un estratégico acercamiento con sectores oficiales del estado, coincidente con el avance del catolicismo para reinstalar la educación religiosa en las escuelas que tuvo que enfrentar Ramos Mejía a cargo del Consejo Nacional de Educación. En este sentido, encontramos pistas que nos informan sobre las luchas de fuerza en torno a la ciudadanía, que configuraron un complejo campo político en el que se entretejieron alianzas estratégicas para enfrentar el avance del catolicismo en línea con lo que Ansaldi plantea para este periodo. A partir de ese momento y con el advenimiento del radicalismo, Morris sostendría una cercana relación con funcionarios e intelectuales de diferentes fracciones partidistas pero, sobre todo, vinculados a la Unión Cívica Radical.

Tal como pudimos apreciar, el proyecto conformó una propuesta educativa en la cual la comprensión de lo cultural se conformaba por códigos dominantes en países de mayoría protestante e idiosincrasia anglosajona, excluyentes de otras manifestaciones culturales. Nos preguntamos si era portador, al mismo tiempo, de rasgos culturales que podían operar como germen y expresión de resistencia frente a otros modelos, como por ejemplo el modelo católico integrista de corte autoritario-colonialista. Si bien no hemos podido realizar una mirada más detallada sobre las diferentes modalidades que se pusieron en juego a lo largo de la implementación del proyecto pedagógico de Morris, decidimos seleccionar ejes que, a nuestro entender, atravesaron la propuesta en relación a la formación de la ciudadanía que desarrollamos en la Segunda Parte de esta tesis. En efecto, hemos intentado mostrar líneas dispersas que giraron en torno a la ciudadanía y su articulación con la cuestión religiosa. Hemos podido observar cómo la religión no quedó excluida de la vida política en el proceso de secularización. Más bien asistimos a un complejo proceso de recomposición de lo religioso en torno a la laicidad y su articulación con la ciudadanía, que se concretó mediante el juego político de diferentes actores sociales que efectuaron alianzas, rupturas y desplazamientos ideológicos.

El protestantismo liberal se posicionó cerca de las elites liberales y, frente a sus claudicaciones en la causa laicista, levantaron esas banderas desplazando el sentido religioso institucional que sostenía la ICR, por un sentido religioso vinculado a la espiritualidad, relativamente amplio, que se proyectaría en la formación moral desde la ascética protestante. En el encauzamiento de Argentina en la modernidad, el problema del papel de la religión en la definición de la nación surgió intermitentemente, a partir del proceso revolucionario, en los debates en torno a la inmigración, la educación y la relación iglesia-estado. Estos temas fueron insistentemente retomados en los debates políticos, especialmente en el campo educativo. Desde esta investigación, hemos considerado un sector social poco estudiado que pone en evidencia la permanencia de estas matrices religiosas y culturales resistentes a la modernidad, donde la cuestión religiosa perduró en el sustrato político, social y cultural. En este contexto, el protestantismo liberal surgió como un factor dislocante. Es así como lo religioso y lo político se entramaron para construir un discurso que se constituyó en coyunturas históricas específicas, respondió a necesidades e intereses de determinados grupos y sectores sociales, y al mismo tiempo buscó influir y convencer a la clase política. En este sentido, como señala Di Stefano, la cuestión religiosa no quedó excluida sino que se complejizó, sobre todo si ponemos en consideración en el análisis otros grupos sociales, como hemos realizado en este trabajo.

Según lo que venimos afirmando, para el protestantismo liberal la relación entre la separación de la iglesia y el Estado, así como la educación laica, constituirían una articulación discursiva insoslayable que sustentaba el proceso de reforma social. La laicidad se presentaba como bandera de lucha frente a la insistencia del catolicismo integrista por recuperar el terreno perdido. Sin embargo, para el protestantismo la laicidad no planteaba un distanciamiento de lo religioso, como dispositivo ideológico, práctico y simbólico por el cual se mantiene, desarrolla y controla la conciencia; pero sí de su institucionalidad. Comprendida en estos términos, implicaba su consideración como parámetro de definiciones de la ética ciudadana, que se referenciaba fundamentalmente en el proceso norteamericano. En esta línea se reivindicaba a Sarmiento como figura clave del laicismo en tanto recuperaba ese modelo. Las selecciones que

se hicieron de sus obras para la revista LA REFORMA y su exaltación como un referente educativo nacional y latinoamericano, se vincularon con la búsqueda de legitimación de aquello que se intentaba trasladar. La obra de Mann y la sociedad norteamericana eran miradas como el horizonte soñado que Sarmiento admiraba y que veía erigido sobre la ética protestante. La educación pública constituía la base de esa sociedad utópica, que suponía la separación de iglesia y Estado, las garantías del ejercicio de las libertades individuales y los derechos sociales. En este sentido, la recuperación que realizaron los protestantes del discurso sarmientino cumplía la doble función de reivindicar el rol y el plan político de Sarmiento y, en esa operación discursiva, legitimarse como portavoz de un proyecto nacional laicista que todavía tenía deudas pendientes en Argentina, ya que, posteriormente a la embestida del laicismo de fines del siglo XIX, los sectores liberales no pudieron avanzar en la profundización del proceso de laicización, tal como señala Di Stéfano. Las alianzas políticas con el catolicismo actuaron solapadamente obstaculizando el avance de dicho proceso, aún en un contexto de reforma electoral democratizadora.

Los protestantes liberales, cercanos al poder, continuaron promoviendo la separación de la iglesia y el Estado, y denunciando los intentos clericales de avanzar sobre la escuela laica. Aunque dentro del propio protestantismo no existían posturas únicas sino que subyacían diferentes modelos, en su posicionamiento frente al proceso de laicización, la religiosidad atravesaba la significación del corpus ideológico del liberalismo laicista. ¿Quiénes se aliaron en esta causa? ¿Cómo se interpretaron esos discursos en los sectores de la clase política liberal laicista? Se abren una serie de interrogantes orientados a reflexionar sobre cómo se significaba, desde el protestantismo liberal, la función principal que Sarmiento le atribuía a la educación pública, que prepararía al pueblo para la participación política, como así también sobre el contenido de la ética pública en un contexto católico y su relación con la religiosidad.

Uno de los nudos problemáticos del enfrentamiento giró en torno al contenido de la educación moral, para lo cual se propone la ascética protestante. En este

sentido, creemos que el protestantismo liberal participó en la lucha por determinar la selección de contenidos culturales y políticos en el campo de las producciones discursivas. Intentamos aproximarnos a esos "juegos de verdad" desde la perspectiva foucaultiana que refiere a las prácticas de control y formación de la subjetividad humana, presentes en las instituciones escolares de William Morris. Los dispositivos disciplinarios generados para orientar esa construcción regulaban los espacios, los tiempos y los cuerpos de los individuos, así como un particular ejercicio del poder que planteaba el autogobierno. Esto creaba condiciones para la conformación de sujetos "elevados" a la categoría de ciudadanos. Sin embargo, en este contexto los hilos se tensaban entre la libertad y la sujeción, la autonomía moral y la heteronomía o la dependencia de un otro externo, los intereses del individuo y la sociedad.

Para el protestantismo liberal, la educación debía impactar en las diferentes facetas humanas (en el cuerpo, el intelecto) pero fundamentalmente en su dimensión moral. En este sentido, la educación popular se orientaba a producir un tipo de sujeto en el que la capacidad de racionalización era clave para poder formar un juicio crítico que fortalecía la autonomía del individuo. Esto contribuía a producir un sujeto gobernable en sociedades democráticas, que en la utopía liberal tenía otros márgenes y espacios de participación social, derechos y posibilidades. La ascética protestante era la más indicada para vehiculizar esta transformación social.

Mediante las tecnologías de poder empleadas para corregir y controlar a través de mecanismos de autodeterminación y regulación moral, que podían observarse en los carteles (las conductas modélicas de los maestros, el orden del espacio, los principios de la higiene, los discursos asociados a los preceptos religiosos protestantes), se constituía un sujeto en una trama de sentidos a veces contradictorios que, si bien podía conformarse como "soberano de sí mismo", también quedaba modelado en un estereotipo construido por el "deber ser" que ponía límites al ejercicio de la libertad en el sentido rousseauniano. Recuperando a Foucault, en la ascética protestante, para el ejercicio del autogobierno se promovía un conocimiento de sí que

implicaba conocer reglas y principios que, a la vez, consistían en verdades y prescripciones transmitidas a través de instituciones sociales como la familia y la escuela. Las prácticas de esta conjunción de instituciones estaban atravesadas por la religiosidad protestante, de lo que deducimos el amplio significado de la educación como proceso cultural. En estos términos consideramos que el protestantismo liberal intentó promover prácticas de constitución de la subjetividad humana que los individuos, en su libertad, podían ejercer, consigo mismos y con los otros, en el juego de las relaciones de poder productoras del orden social, lo que en términos foucaultianos define la noción de gobernabilidad.

En el contexto de gobiernos oligárquicos, estos discursos que implicaban el juego de las relaciones de poder para el ejercicio de la libertad, encontraron obstáculos para desarrollarse si atendemos a cierto “estado de dominación” de la clase política que no lograba articular prácticas discursivas favorables al efectivo ejercicio de las libertades individuales y la participación colectiva. El proyecto del protestantismo liberal quedaba en el medio de estas tensiones, por lo que las posiciones ideológicas fluctuaban entre el paternalismo político, de lecturas asociadas con la inmadurez del pueblo para la toma de decisiones, y otras que demandaban otro tipo de iniciativa y autonomía. En un contexto que se resistía a profundizar un proceso de democratización social, los protestantes liberales resignificaron los discursos reformistas de otras latitudes, haciendo propuestas un tanto ambiguas. Por un lado propusieron márgenes para el desarrollo de la autoconciencia desde el punto de vista ascético y, por el otro, determinados parámetros de comportamiento del patriota (hombre, mujer, niño) que dejaban escasos márgenes de libertad para la autodeterminación del individuo.

El individuo que había que formar para ser funcional a una sociedad armónica y pacífica, forjada por el trabajo, estaba inmerso en la problemática de la injusticia y las desigualdades de sistema capitalista, en prácticas políticas corporativas y una cultura con reminiscencias del autoritarismo colonial. No obstante era interpelado para que respondiera como un ciudadano “civilizado”, cuyo comportamiento se ajustara a las leyes rechazando cualquier posibilidad

de resistencia que atentara contra el orden social, aunque la lucha ideológica de hecho fue una opción sostenida desde su praxis política.

La formación moral, se planteaba para todo el cuerpo social como condición de progreso, desarrollo y civilidad ubicándose como eje de la práctica política, lo que colocaba como fin de la educación del ciudadano, su moralización. La moralización individual conducía a una moral social, a la organización de un orden y a la realización de una nación, más allá de la universalidad de la ley y del derecho que la instituía. Para esto el pueblo era conducido, guiado a salir de la "oscuridad", de su estado de "infancia", por una fracción civilizada portadora de la "luz" que guiaba a la salida. Es así como los enunciados en relación a la cuestión moral, por lo general, se apoyaban en referentes de autoridad, personalidades conocidas por el espectro social y político, intelectuales e incluso publicaciones contemporáneas. Encontramos recurrencias que podrían considerarse como los pivotes, preocupaciones compartidas, sobre los que se engarzan discursos educativos provenientes del extranjero que aparecen como posibles respuestas o caminos superadores. Al definir la educación moral que configura al sujeto alumno-educando se definía un conjunto de sujetos y prácticas abarcadoras de los docentes, las instituciones y la relación pedagógica, necesarias para desarrollar una educación modélica.

Hemos podido dar cuenta de que, en estos discursos, las posiciones en la formación moral se desplazaban de las concepciones positivistas-evolucionistas que sostenían la condición heredada del *carácter* con su correlato en la estigmatización y estratificación social de los sujetos, cuestión que se aprecia también en el discurso *"El patriotismo*". La imagen del patriota aparecía como figura-símbolo impulsor del proyecto de modernización cultural construida desde el imperativo moral como principio de unificación social. Esto alejaba a estos discursos de posturas positivistas, que sostenían el mejoramiento de la raza para la eliminación de la barbarie, aspecto que se va redefiniendo en las miradas hacia el inmigrante por parte de las clases dirigentes (Svampa Maristella, 2006). En este sentido, entendemos que la mirada no era "biologicista" (a pesar de su formación en el positivismo

spenceriano) porque la raza no se presentaba como determinante de la construcción social del patriotismo, sino que se subrayaba la construcción de valores sociales vinculados a la religiosidad y a la cultura anglosajona, que trascendía estas diferenciaciones sociales o étnicas.

El discurso del patriotismo se asentaba en una plataforma cultural contraria a la matriz católica-colonial, por lo que se distanciaba del pensamiento que se iba consolidando en el Centenario; aquel que profundizaba la asociación entre civilización y la tradición de raíces hispano-católicas como nuevo principio de cohesión social, que sostenían intelectuales del Nacionalismo[714]. Estas concepciones se plasmaban en la creación de un sentimiento de pertenencia nacional que se definía por oposición a lo cosmopolita y se fundía progresivamente en el concepto de una ciudadanía cultural. Por otra parte, encontramos claros indicios de integración del inmigrante, de la mujer y el niño, pero también de exclusión, en lo ideológico y político, de quienes eran reconocidos como el "peligro rojo", lo que se contradecía con los principios mismos sobre los que se fundamentaba el discurso.

La consideración de la dimensión espiritual del hombre para crear el sentimiento patriótico era compartida por diversos discursos contemporáneos. El problema residía en cómo se significa esta dimensión y en relación a qué. El trabajo de Ricardo Rojas, quien publicara en 1909 la *"Restauración Nacionalista",* sintetizaba las inquietudes de la clase gobernante cuyo ideario proponía una reconsideración de las raíces hispanizantes, su lengua, su idiosincracia y el replanteo de la "barbarie pasada". De esta manera Rojas contraponía cultura y civilización. En la misma línea, Manuel Gálvez, quien propusiera la expulsión de quienes promovían las religiones extranjeras y doctrinas sociales internacionalistas, pregonaba el provincialismo a través de su obra *El diario de Gabriel Quiroga.*

[714] En esta época se consolida una concepción de patriotismo fuertemente excluyente, fundada en rasgos culturales propios e históricos, que expresan los cambios en las miradas de sectores de la elite dirigente hacia los sectores inmigrantes que eran percibidos como "clase peligrosa", configurándose la imagen de la "nueva barbarie". (Svampa Maristella, 2006).

Morris contraponía a estas significaciones el modelo cultural de los países anglosajones desde un planteo que revestía cierto carácter cosmopolita. Desde ese lugar, no solo parecía dirigirse a la clase intelectual argentina sino también al inmigrante, interpelando su esfuerzo dinamizado por la religiosidad como base de la construcción moral y la utopía del progreso. En este sentido, se dirigía a inmigrantes que no se nacionalizaban argentinos interpelando su participación en la vida pública.

Por otra parte, Morris no separaba su concepción religiosa del sueño del liberalismo que, aun cuando empezaba a dar muestras de serias debilidades, era defendido como un modelo universal hacia donde se encaminaban las sociedades civilizadas. Estas requerían la formación de un "nuevo hombre" que pudiera buscar, desde otra matriz cultural, la forma de construir la civilidad. En este sentido, para Morris el elemento de cohesión social era un sustrato de valores compartidos, esencialmente cristianos, y el modelo cultural europeo. La concepción homogeneizadora que intentaba difundir desde parámetros fuertemente religiosos, planteaba debilidades en el sentido integrador, tal como hemos analizado en este trabajo; ya que dejaba afuera a otras manifestaciones culturales, otros cuerpos ideológicos y formas de expresar la lucha política.

Para la época del Centenario, es posible advertir un corrimiento de Morris hacia posturas más conservadoras. Se alineaba al proceso de homogeneización cultural excluyente que compartían los sectores más conservadores de la sociedad argentina. Su sensibilidad frente a las problemáticas sociales no lograba reparar las desigualdades que estaban en la raíz misma del sistema capitalista en pleno proceso de expansión. En esta línea, el proceso de homogeneización cultural tendió a traducir en desniveles sociales la diversidad cultural y étnica (Quijada Mónica, 2.000). La relación entre patriotismo y religiosidad, dejaba en segundo plano el ideario político que advertimos en discursos patrióticos de los años anteriores, en los que se explicitaban conceptos de democratización social para la construcción de la civilidad desde parámetros liberales más radicalizados.

Si para Weber la cultura protestante y su *ethos,* a través del ascetismo

derivado de la reforma y en especial de la doctrina calvinista, influenciaron de un modo decisivo las conductas sociales de los representantes de la burguesía, nos preguntamos acerca del impacto de este ideario en el contexto argentino; qué sectores sociales se hicieron eco, qué proyecciones e interpretaciones se hicieron de él y quiénes las hicieron, y cómo impactó en los alumnos de la escuela.

En esta línea, nos preguntamos qué resignificaciones y/o reconversiones se hicieron de estas prácticas discursivas tan apreciadas por el liberalismo, para tornarlas funcionales a un orden político que siguió siendo fuertemente determinado por una cultura cimentada en la tradición católica y resistente a profundizar procesos de democratización social y política cada vez que se tocaban sus intereses de clase.

También nos hemos aproximado a los discursos sobre los sujetos pedagógicos que se constituyeron en el devenir del proceso de conformación y consolidación del proyecto educativo, difundidos a través de LA REFORMA y producidos, la mayor parte de ellos, en otras realidades. Sobre la gama de sujetos posibles de ser pensados como destinatarios del proyecto de reforma desde el protestantismo liberal, nos circunscribimos al niño y la mujer, para quienes se elaboraron dispositivos educativos específicos que se articularon en torno al trabajo.

Las experiencias escolares configuraban modos de comprender y de actuar según las expectativas que se depositaban sobre los sujetos. Las diferentes miradas que se construían en relación a la niñez y la mujer podrían estar mostrando las tensiones que existían entre propuestas político-pedagógicas disímiles[715] que respondían a las diferentes tendencias que confrontaban dentro del liberalismo.[716] Las mismas eran atravesadas por las disputas en los sectores de poder por la hegemonía de un modelo económico (agro-exportador vs pro-industrialista), los procesos inmigratorios y la expansión de las clases

[715] Las tensiones entre diferentes discursos pedagógicos expresan posiciones democrático-radicalizadas y normalizadores, entre las que se ubican sectores del protestantismo liberal.
[716] *Carusso M y Dussel I (2005): ¿Existió una Pedagogía positivista?* En *La Escuela como máquina de educar*, Paidós, Bs As.

medias que demandaban mayores niveles de participación social y política, los procesos de organización social (organizaciones obreras, asociaciones, sindicatos), el impacto de los cambios culturales y redefiniciones de sujetos sociales (la mujer, el niño, el adolescente, el débil mental, etc.) y los modelos de cultura articulados con políticas culturales (anti-latinoamericanismo, hispanismo, anti-obrerismo, esteticismo, americanismo).

El apogeo positivista en la primera década del siglo se coronó con la producción de argumentaciones "científicas" que delinearon políticas de intervención sobre la infancia. En estas se configuraron espacios institucionales que contribuían a la gobernabilidad de una población de niños pobres y/o abandonados, percibida desde las elites como potencial amenaza o peligro latente, argumento que sirvió para instar a la sanción de la Ley de Patronato como una estrategia para hacerle frente.

En la revista observamos una apropiación ecléctica de estos supuestos metodológicos y filosóficos del positivismo. En el tratamiento de los factores de la herencia y el medio social considerados claves de la formación humana, observamos que los discursos se alejan de la epistemología comteana y del "darwinismo social" que sostenía el papel de la herencia en la determinación de la personalidad humana. Desde concepciones pietistas y liberales, dicha determinación se desplazaba hacia el poder regenerativo de la educación.

Para el protestantismo liberal, el niño era ante todo sujeto de derechos sociales. En este sentido, se enfatizaba en el papel del Estado que debía hacerse cargo de la educación porque ya estaba establecido en la ley y, además, debía crear condiciones para su concreción. En el contexto de precariedad económica y social en el que esta infancia pobre se desenvolvía, la propuesta educativa proponía un tratamiento del problema de la infancia pobre y abandonada que se proyectaba como modelo de intervención. Esa propuesta no escatimaba esfuerzos por brindar una educación que incorporaba algunas prácticas que respondían tanto a la educación crítica al modelo tradicional como a un modelo de corte cientificista.

Por otra parte, observamos discursos en LA REFORMA que dirigen la mirada hacia el medio social del niño como condicionante de su formación. Desde el positivismo esto era interpretado como determinante de criminalidad y delincuencia. En este sentido, se pensaban estrategias de separación del medio social como estrategia de recuperación, lo que se tradujo en la elaboración racionalmente calculada de dispositivos institucionales que creaban otras condiciones para el crecimiento y desarrollo de los niños que se proyectaban al orden social. En este sentido es posible advertir en Morris un posicionamiento que, sin alejarse totalmente del positivismo, sobre todo en los modos de disciplinamiento, se inclinaba preferencialmente a la idea de Hogar en lugar del Internado, ya que diferían en sus lógicas de funcionamiento.

Sin embargo, creemos que estas aparecían como las alternativas de última instancia para los niños abandonados, huérfanos o cuyas madres solas no podían hacerse cargo de ellos por la cantidad de niños que tenían. Frente a esto, identificamos en LA REFORMA la preocupación por fortalecer el rol de la madre como “cabeza de hogar”, sobre todo porque era una de las causas de la precariedad de la vida de los niños. Para lograrlo, Morris implementó propuestas educativas con salida laboral especialmente dirigidas a las mujeres que, creemos, estaban orientadas al sostenimiento de estos hogares. Este indicio se puede corroborar a partir del Jardín para niños que cubría la jornada laboral y en el que se admitía a niños de madres solteras. En este sentido, los discursos giraban en torno a la función maternal de la mujer como tarea ineludible pero en un contexto de necesidad económica que impulsaba su salida del hogar para proyectarse como trabajadora y sostén del hogar.

En este sentido, creemos que los discursos se aproximaban más hacia políticas de inclusión de la niñez pobre. La idea de integración de los huérfanos a la vida social se expresaba en la articulación entre las instituciones que había creado, a las que concurrían niños cuyas crianzas se desarrollaban en entornos familiares. Se resistía a pensar en circuitos diferenciados, de reclusión en instituciones cerradas como los proyectos que se experimentaban en la época, donde los niños recluidos recibían educación en las mismas instalaciones, aunque no sabemos quiénes ingresaban y cómo se trabajaba en

los hogares granja. La mirada hacia la infancia pobre, además de ser pensada como urgencia social o preventiva de males mayores, era concebida como estrategia de intervención que la potenciaba para formar parte de un proyecto social, político y cultural más amplio. En este sentido, la diferenciación terminológica entre "niñez" o "infancia" por sobre la de "minoridad" podría estar dando cuenta de una preocupación que articulaba con el derecho a la educación y la protección. Por esto es posible advertir un desplazamiento desde concepciones que giraban en torno al niño como objeto de compasión, hacia las del niño como sujeto de derechos, como ciudadano.

Por otra parte, para el protestantismo liberal, la tutela se configuraba también con fines económicos y políticos; la educación para el trabajo se presentaba como posibilidad de inserción en el mercado laboral y de ascenso social pero no en forma excluyente respecto de otras alternativas, si consideramos el estímulo a la educación permanente que las escuelas de Morris ofrecían a sus alumnos, reflejado también en el derrotero de algunos de sus egresados.[717]

Las tensiones que presentaba una propuesta que articulaba la educación y el trabajo, se inscribían en el juego de las relaciones sociales constituyentes del proyecto educativo. Intereses políticos, económicos y religiosos tensaron los hilos en diferentes momentos de concreción del proyecto, según las problemáticas emergentes, los debates del contexto social, las fluctuaciones de la economía mundial y la emergencia de nuevos oficios producto del avance tecnológico. En esta línea nos preguntamos: si la imagen de niño-alumno se construyó paralelamente a la de alumno-trabajador, ¿cómo se significaba el trabajo articulado con la posibilidad de vivir "una vida de niño"? El contexto internacional consensuaba la necesidad de respetar los derechos de los niños. Sin embargo, como hemos visto, todavía se aceptaba el trabajo infantil, aunque protegiéndolos mediante una legislación a su favor; de modo que, si bien se lo educaba, también se lo sometía a lógicas económicas que lo constituían como sujeto trabajador.

[717] En la biografías de Morris encontramos información, aunque los datos no son precisos, sobre alumnos que continuaron estudios en la Universidad de la Plata, otros que fueron logrando posiciones laborales calificadas en sectores comerciales y bancos, así como quienes se desarrollaron en el campo del arte.

Los discursos sobre la formación del trabajador como arquetipo de las sociedades en vías de industrialización se configuraron en el entramado de diferentes discursos de regulación moral, de salud, económicos y políticos. Estos se proyectaron para producir un sujeto potencialmente viable, inscripto en un modelo que se presentaba como posibilitador de ascenso social y progreso de la Patria. En este sentido, el trabajo concebido en la ascética protestante (desde la lectura weberiana), era funcional al desarrollo capitalista. No obstante, más allá de sus dimensiones utilitarias y de los beneficios que diversos grupos de poder hubieran obtenido a partir del proyecto de Morris –especialmente por la inserción de alumnos en empresas vinculadas a capitales extranjeros– creemos que, en el discurso del protestantismo liberal, el trabajo se presentaba con una significación más amplia. Esta excedía la lógica del mercado para plantear una condición de existencia y desarrollo humano necesario para lograr una mejor calidad de vida el cual, sostenido en la religiosidad, se reivindicaba como praxis que atravesaba diferentes actividades manuales e intelectuales y abarcaba a todo individuo, sin distinción de edad, sexo o etnia.

Esta perspectiva era condición para el progreso de la humanidad desde la utopía protestante liberal, un nuevo hombre, que debía conformarse como un individuo “útil” a la sociedad, un ciudadano trabajador (hombre, mujer, niño o niña). Trabajo y patriotismo se articularon en el liberalismo, al que el protestantismo incorporaba otros aportes a la subjetividad de acuerdo a su ascética, que integraba la cuestión de la dignidad humana mediante el trabajo.

Encontramos discursos de diversos ámbitos que interaccionaron, se fundieron y sirvieron de fundamentación en el campo de las luchas ideológicas para legitimar ciertas proyecciones de esos sujetos en la lucha por la hegemonía. En el contexto histórico particular argentino, se articularon posiciones de sujeto, nunca fijas ni en sistemas cerrados. Nos preguntamos acerca de la sobre-determinación que se establecía entre las mismas. ¿Qué prevaleció, el niño como sujeto de derechos o el niño trabajador? ¿El trabajo concebido como derecho o como destino inevitable? ¿Cómo se interpretaron estos discursos

según los diferentes actores que leían estas publicaciones? ¿A qué intereses sirvieron? ¿Cómo fueron incorporados por los sujetos que se educaron en las escuelas? Estos debates sin duda requieren de nuevas indagaciones que permitan comprender las sedimentaciones que actuaron en el imaginario social, cuyas resignificaciones se actualizaron en el entramado de lógicas de poder particulares a lo largo de la historia.

Por otra parte, en los discursos sobre la mujer advertimos la influencia de la matriz protestante en el posicionamiento de la madre como principal agente de educación moral, que partía desde la cuna según los idearios de los precursores de la escuela nueva como Pestalozzi y Fröebel. La preocupación por la capacitación de la mujer en las tareas de crianza introducía una racionalidad a lo naturalmente dado desde posturas tradicionales, que se articulaba con redefiniciones de la niñez como etapa que demandaba especial cuidado y educación desde la cuna. En principio como transmisora de los valores cristianos, y como creadora de condiciones para el desarrollo del niño, que se sustentaba en las formas de crianza promovidas por los desarrollos de la paidología. En este marco se determinaban tareas que sólo la mujer, como madre, podía hacer en el espacio privado del hogar, discursos que planteaban la división sexual del trabajo en lo concerniente a la crianza con derivaciones en la construcción de las identidades femenina y masculina.

Sin embargo, tal como expresábamos anteriormente, el protestantismo liberal habilitaba a las mujeres para el acceso al trabajo y al estudio, en tanto l derecho a la educación sin descuidar sus funciones maternas. Además planteaba niveles de inserción, aunque no llegaron a postular condiciones de igualdad con relación a la participación política mediante las luchas sufragistas, la soberanía sobre el propio cuerpo o el desenmascaramiento de las desigualdades y prejuicios sociales y culturales a los que estaban sometidas, como sí lo hicieron los movimientos feministas.

Para la resolución de la cuestión social, el liberalismo se valió de discursos provenientes de diferentes ámbitos, recluyendo generalmente a la mujer al espacio del hogar. Sin embargo el protestantismo introdujo la dimensión

pública de la acción femenina que se distanciaba del rol tradicional asignado en las tareas de beneficencia, y la situaba como artífice de prácticas de civilidad al involucrarla en la promoción de la salud, la educación, el cuidado y protección de la infancia, y la participación en organismos del Estado, aunque quizás en prácticas sesgadas por condiciones de clase.

La institucionalidad promovida desde el liberalismo protestante se expresó en las alianzas que estableció con sectores del socialismo en pos de la regulación del Estado en materia laboral, mediante una legislación que considerara los derechos de los trabajadores, principalmente las mujeres y los niños trabajadores. Consideramos que, en alguna medida, entre los intersticios de estos discursos situados en contexto y más allá de los fines utilitarios que podrían aducírseles de acuerdo a intereses de diversos sectores sociales y políticos; potenciaban a los sujetos para ampliar sus horizontes de acuerdo a un proyecto social más amplio que, sin embargo, se fue diluyendo hacia la década del 30 en el marco de los primeros avances autoritarios.

Para finalizar, en esta investigación hemos esbozado algunas líneas de construcción del pensamiento político del protestantismo liberal que se articuló con la educación como herramienta fundamental de reforma social, religiosa, política y cultural. Recuperamos la temporalidad adoptada por Waldo Ansaldi de la hegemonía burguesa en sus versiones organicista y pluralista para enmarcar estos discursos difundidos en LA REFORMA y nos preguntamos si el protestantismo liberal intentaba proponer otras formas de mediación entre la sociedad civil y el Estado para profundizar el proceso de democratización social.

Para esbozar una respuesta, seleccionamos autores que identificamos dentro del protestantismo y que nos permitieron aproximarnos a la especificidad de estos discursos que se constituyeron en la contingencia histórica de la Reforma Protestante y funcionaron como cimiento de las producciones discursivas de la modernidad. Además influyeron en la creación de las instituciones, organizaciones, basamentos culturales, que posteriormente heredaría el liberalismo: las relaciones entre el derecho y el papel del gobierno. El valor de

la libertad individual y su correlato en la autonomía de la conciencia tuvieron derivaciones en el plano jurídico y sirvieron de base para la institucionalización de los estados modernos.

Tal como hemos mostrado en el desarrollo de la tesis, el protestantismo liberal en Argentina adscribió, en gran medida, a los postulados del movimiento liberal protestante, analizado por Dillenberger, que impulsó reformas legislativas, sociales y educativas, sobre todo en los países afectados por los procesos de industrialización como Estados Unidos, el Reino Unido, y en menor medida Canadá. En Argentina, estos discursos participaron de los debates educativos a fines del siglo XIX y principios del siglo XX. Fueron procesos de lucha ideológica en los que el protestantismo liberal se aproximó a las élites de poder y a los nacientes partidos políticos impulsando reformas educativas, procesos de expansión de los derechos sociales y políticos, así como de integración de población inmigratoria a una nación en proceso de definir su identidad. Tal como hemos mostrado, Morris se relacionó con diferentes representantes del ámbito político e institucional para valerse del apoyo necesario en la implementación de su proyecto y también para difundir discursos educativos, políticos y religiosos que referenciaban formas de sociabilidad liberal, propias de otros contextos. En LA REFORMA predominaron discursos que respondían a aspectos sustantivos de la democracia norteamericana, lo que plantea la problemática de las recolocaciones e interpretaciones que estos sectores hacían de esos discursos de acuerdo a los ámbitos en los que se difundían. En la matriz protestante encontramos una línea que defendía la institucionalidad del Estado como articulador de lo público. En este sentido, se apuntaba a su transformación en términos de eficiencia en la implementación de las leyes, prioridades de la agenda política y distribución de recursos, en tanto la intervención estatal era percibida como deficitaria en el plano de las políticas sociales, educativas y económicas.

Para el protestantismo liberal, la educación era la llave para concretar la utopía democrática. La dinámica del gobierno democrático requería que la población contara con un nivel educativo suficiente para ejercer sus derechos civiles y políticos. La educación era el instrumento que creaba disposiciones, constituía

subjetividades, el *ethos* que requerían sociedades modernas en pleno fragor de progreso económico capitalista, dinamizado por la industrialización. Esta utopía democrática, que encontraba similitudes con el “Reino de Dios”, se construía desde un progreso espiritual que se articulaba con el progreso material en permanente evolución. Para amortiguar las desigualdades se contaba con el desarrollo moral de sus ciudadanos, clave en la construcción de la armonía social y la desaparición de las diferencias. La raíz de todos los males sociales estaba en el corazón humano (egoísmo, avaricia, ambición) cuyo cambio podía producirse a partir de procesos educativos que abordaran toda la dimensión humana, mediante la incorporación de valores cristianos según la ascética protestante. Esto resultaba en la constitución de un *ethos* social que, si bien enfatizaba en el individuo, se abría hacia la consideración de los otros porque si no era imposible la Patria. Identificamos cierto criterio universalista al definir al individuo y a los diferentes sectores sociales como miembros con iguales derechos y atribuciones en un universo social, territorial e histórico que conformaba “la patria”. La valorización del trabajo productivo iba de la mano de la democracia, de la conformación del patriota-ciudadano, tal como se expresa en los carteles de las escuelas con los lemas educacionales.La formación moral era un proceso que se concebía y estudiaba racionalmente, mediante la reflexión de las acciones morales, la incorporación de preceptos y también la convicción sobre la figura de Jesús como prototipo del “hombre perfecto” en quien todo hombre, mujer, niño o niña debía inspirarse. Esta línea de pensamiento político-religioso se presentaba como respuesta al problema del orden social. Este se abordaba mediante el respeto a la legalidad que debía regir una sociedad democrática, lo que Dewey llegó a denominar como “la democracia de Dios”, aquella definida desde la utopía que describimos.El ideal desde la utopía liberal se conformaba con la negación del conflicto, para interpelar la cooperación entre los hombres que contribuía a la armonía social. Consideramos que estas ideas subyacían en las omisiones en LA REFORMA de los numerosos sucesos sociales y políticos conflictivos que atravesaron las décadas estudiadas. Por otra parte, si los conflictos se negaban o se ocultaban, ¿no se restringía acaso la participación?

Sin embargo, el énfasis en la obediencia, en el orden legalmente establecido,

parecía contener una mirada de la democracia como guardiana que sospechaba del pueblo, que privilegiaba la estructura constitucional por encima del contrato que se rompía frente a los graves desequilibrios derivados de las desigualdades sociales. ¿Reminiscencias de la *barbarie* del ideario sarmientino? En esta utopía, los ciudadanos tenían deberes y derechos que parecían adquirirse gradualmente, mediante un proceso que, en estas latitudes, requería de la "tutela" de quienes podían representar mejor a sus conciudadanos, esto es quienes habían adquirido la idoneidad, es decir, mayores niveles educativos.

Como hemos podido observar, las ideas de libertad, igualdad y justicia se reflejaban en los discursos dependiendo de la articulación de posiciones de sujeto construidas en cada caso, en palabras de Mouffe, siempre precarias y conformadas en la intersección de estas posiciones. En este sentido, aun cuando en los discursos se hace referencia a principios esenciales que "debían" regir la vida privada, social o política, es posible reconocer cierta contingencia y ambigüedad en la identidad, así como cierto grado de antagonismo y división social resultantes de la postura combativa frente al clericalismo, el anarquismo (o el "peligro rojo") y en menor medida con el socialismo. Con este último, como vimos, parece haber tenido puntos de encuentro significativos, especialmente en relación a la cuestión de los derechos laborales de los niños y las mujeres. También pudimos advertir estas articulaciones en relación a los diferentes temas que fuimos abordando como la tutela de la niñez, la laicidad, la mujer, el trabajo, entre otros.

Estos desarrollos nos presentan una compleja trama para analizar la inserción de los discursos difundidos por la revista y las vinculaciones del protestantismo liberal que, para la concreción de sus objetivos, se relacionaría con organizaciones con rasgos corporativos: asociaciones bancarias, industriales y comerciantes, por un lado; y por otra parte, sociedades como la Sociedad Rural Argentina. No obstante, también se vinculaba con miembros de partidos políticos. Si bien no contamos con los registros de los subscriptores de la publicación, por las publicidades, obituarios y temáticas suponemos que estos sectores sociales conformaba al menos una parte del público lector. Nos

preguntamos cómo impactaban los discursos de LA REFORMA en las mediaciones entre la sociedad y el Estado. Por otra parte, ¿qué se legitimaba a través de discursos que proponían como parámetro de emulación, modelos de representatividad que, por lo general, se presentaban acríticamente, desvinculados de las lógicas económicas, sobre las cuales se constituían y se proyectaban?.¿Cómo recuperaban estos discursos desde el liberalismo conservador para producir un sujeto gobernable de acuerdo a la utopía del orden? ¿Qué contradicciones se generaban al mismo tiempo, al pensar en un ideal democrático participativo según esa utopía religiosa?

El modo de definir ciudadanía está ligado íntimamente al tipo de sociedad y comunidad política que se desea, de donde surge la necesidad de la construcción de una identidad política común entre sujetos democráticos (Mouffe Ch, 1992). En este sentido, creemos que en los discursos se presentaba la comunidad política como una sociedad democrática bien ordenada que daba lugar al pluralismo hasta el límite de "lo aceptable", en la medida que no obstruyera o interfiriera en la legalidad institucional. ¿Cómo se relacionaban la democracia y el liberalismo económico? ¿En qué se enfatizaba, en la libertad o en la igualdad? En la investigación encontramos que la libertad aparece como principio al que se recurre para argumentar y posicionarse en contra del clericalismo. La libertad se presentaba como principio vertebrador de lo social que hacía posible el dinamismo y competencia del sistema económico sobre el cual no se realizaban cuestionamientos profundos. Si el sistema generaba desigualdades, podía regularse a partir de la confianza (¿ingenua?) en que los que tenían más se hicieran cargo de los que no tenían tanto. En esa dirección se difundían en LA REFORMA los "llamados de invierno", en los que Morris apelaba a las donaciones de ciudadanos de "buena voluntad" para sortear los déficits económicos que eran recurrentes sobre todo en la última década.

¿Bastaba la educación moral para revertir las corruptas prácticas de la clase política y reemplazarlas por una praxis responsable de los menos favorecidos (de los niños, por ejemplo) sin descuidar el aparato productor de la riqueza? El consenso, construido desde una plataforma religiosa de valores y prácticas

ascéticas compartidas, heredadas del puritanismo, se proponía como base de un consentimiento por debajo de las ideologías, para hacer posible el pluralismo pero a partir de la aceptación de esta matriz.

Lo religioso en la democracia norteamericana no quedó fuera de lo público sino como sustrato que resultó de la recolocación de los discursos religiosos que se erigieron en la modernidad y que pugnaron por interpelar el discurso hegemónico, cuyas derivaciones han sido y son motivo de numerosos estudios históricos y actuales que analizan sus proyecciones y consecuencias.

Quedan por analizar, con mayor profundidad, las recolocaciones de estos discursos en Argentina, en las coyunturas específicas en las que se fueron construyendo relaciones económicas y políticas con el imperio norteamericano, sobre las que hemos realizado sólo una somera aproximación. En la propuesta del protestantismo liberal se condensaron fuertes tensiones, como el liberalismo económico y la democracia en el sentido de participación social y política, así como, por otra parte, la libertad y la igualdad, cuya falta de resolución contribuyó al ocaso de la utopía liberal.

Concluyendo, hemos analizado aquellos elementos que se articularon en una práctica discursiva sobre “la ciudadanía” desplegada en una lucha por la hegemonía: los sujetos pedagógicos, la formación moral y su proyección en el patriotismo y la formación para el trabajo, entre otros, conforman núcleos de diferenciación discursiva en confrontación con otros discursos. Para el liberalismo en general constituyeron un aspecto privilegiado para desencadenar una transformación social y política. En esta búsqueda, particularmente el liberalismo protestante anglosajón que por momentos bregaba por una moral secularizada, no logró desprenderse de lo religioso como elemento constitutivo. En el proceso de secularización de la modernidad, el vacío dejado por la religiosidad católica como legitimadora de parámetros morales dejaba, en términos de Laclau, una “plenitud ausente”, un vacío que refería a un aspecto fundamental que actuaba como andamiaje de la organización política y cultural de los siglos anteriores. Los estados modernos, en el contexto de las luchas laicistas, se vieron en la encrucijada de determinar qué ocuparía ese vacío y

cómo. En ese sentido el protestantismo liberal intentó otorgar un contenido particular para esa plenitud ausente.

Sin embargo, en esta propuesta, más que una diferenciación de las esferas religiosa y política que se ha sostenido en los estudios sobre el proceso de secularización de la modernidad, asistimos a ciertos trasvasamientos donde los límites parecieran diluirse. Esto es una recomposición del discurso religioso en el discurso educativo que, en este caso, se proponía para crear condiciones de gobernabilidad social. El Estado se presentaba como el dispositivo clave para esa tarea, lo que explicaría las relaciones que Morris entablaba con la clase política y la absorción de sus instituciones por parte del Estado nacional.

Para terminar, nos preguntamos si este discurso podría considerarse una alternativa al modelo hegemónico. El protestantismo liberal no criticaba la educación del Estado, al menos abiertamente, sí criticaba su ineficiencia. Tampoco criticaba al normalismo, aunque sí se oponía a prácticas educativas con reminiscencias tradicionales católicas que privilegiaban la memoria por sobre el pensamiento crítico, el trato distante del maestro por sobre otro más cercano al alumno y de tipo sugestivo, el dogma por sobre la construcción de la conciencia moral, el acercamiento de los alumnos a la ciencia para contribuir a la formación de un pensamiento racional, la lectura como herramienta de formación permanente.

Al concebir su proyecto en coparticipación con el Estado, Morris defendió una educación estatal, cuya impronta normalista intentó *aggiornar* desde prácticas discursivas más progresistas. Como hemos visto, procuró influir en los discursos educativos proponiendo y llevando a la práctica modelos de intervención educativa sobre la niñez, así como la educación de adultos, aunque apoyado por sectores conservadores que apostaban a la modernización basada en una pedagogía con sesgos autoritarios. En este sentido, creemos que estas alianzas pusieron limitaciones a estas propuestas.

El espacio educativo se conformó como campo de luchas sociales e ideológicas sostenidas por alianzas políticas que fluctuaron según las épocas.

En los comienzos del proyecto pudimos advertir las alianzas con sectores laicistas y un tenor progresista de tinte escolanovista que fue quedando solapado detrás de posturas más conservadoras, coincidentes con la gestión de Ramos Mejía hacia la época del Centenario. LA REFORMA se hacía eco de los problemas o las preocupaciones de los sectores dirigentes pero también de los sectores críticos que colocaban, en la agenda del debate político, asuntos sobre los que era necesario legislar, tal como pudimos observar respecto de los derechos de los niños y las mujeres trabajadoras. En este caso las alianzas se establecieron con el socialismo. En el transcurso de la segunda década y en el contexto de ampliación de la participación política, la relación educación-democracia se presentó como tema recurrente, cuya fuerza se fue diluyendo hacia la tercera década en la que los posicionamientos, quizás ante el desencanto de la utopía liberal, reforzaban el componente religioso. Tenemos la impresión de que, en un contexto de marcada conflictividad social y graves dificultades para profundizar la democracia y encontrar respuestas a las desigualdades sociales de la tercera década, las alianzas políticas se fueron debilitando. Si bien quedaban algunos puntales[718] que respaldaban el proyecto, parecían ser escasos a la hora evitar reducciones del presupuesto estatal para las escuelas.

¿Qué impactos tuvieron estos discursos en los funcionarios públicos del momento? Nos preguntamos, por ejemplo, sobre la relación entre la gestión de Ramos Mejía hacia el centenario y los discursos oficiales en los que se enfatizaba la educación moral desde un imaginario autoritario. Nuestro aporte quizás radique en poner en discusión a qué se hace referencia cuando se habla de educación moral en los discursos pedagógicos de diferentes adscripciones ideológicas en la historia de la educación y cómo se articula la educación moral con la formación de la ciudadanía ¿Qué se dice, quiénes lo dicen, cómo se materializan los discursos, a través de qué prácticas, qué conflictos se plantean en torno a la “formación moral”? ¿En qué proyectos políticos se inscriben estas propuestas, qué modelos de nación se proponen? ¿Qué implicancias tiene la educación y la educación moral en los procesos

[718] Antonio Sagarna, Ramón José Carcano, entre otros.

educativos para la conformación de un *ethos* social y político que contribuya a la profundización de la democracia? Al visibilizar este eje problemático, quizás encontremos algunas claves que permitan profundizar en la constitución de la ciudadanía desde los discursos educativos, en la modernidad latinoamericana y particularmente en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

Alba Miguel (1992): *Difusión del Protestantismo en la Ciudad de Buenos Aires, (1870-1910) El caso Metodista*, I, *Religión y Sociedad en Sudamérica*, 1:1, Enero, Buenos Aires.

Alberdi J. B. (1999)*: Bases*, Ciudad Argentina, Buenos Aires.

Alonso Paula y Ternavasio Marcela (2011): Liberalismo y ensayos políticos en el siglo XIX argentino. En Jaksic Iván y Posada Carbó Eduardo (2011): Liberalismo y Poder. Latinoamérica en el S XIX, Fondo de Cultura Económica, Chile.

Amestoy Norman Rubén (1991): *El imaginario Católico Integral Argentino: 1880-1910*, (Tesis de Licenciatura), ISEDET, Buenos Aires.

---------- (2001): *El reformismo social metodista en el Río de la Plata y sus raíces ideológicas*, *Cuadernos de Teología*, Vol. XX, ISEDET, Buenos Aires, pp. 343-360.

----------(2004 a): *Las Escuelas Evangélicas de William Morris, 1898-1910*, *Cuadernos de Teología*, Volumen XXIII, ISEDET, Buenos Aires.

---------- (2004 b): *Los orígenes del Metodismo en el Río de la Plata*, en *Revista Evangélica de Historia*, Volumen II, Buenos Aires.

---------- (2010): *Protestantismo y Pensamiento científico en el Río de la Plata: 1867-1901. El caso de las sociedades metodistas*. En Roitenburd S. y Abratte Juan Pablo: *Historia de la Educación en la Argentina*: *Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos.* Editorial Brujas, Córdoba, Argentina.

---------- (2011): *Protestantismo, piedad y ética*. Revista Franciscanum, Volumen LIII, N°155 Enero-junio de 2011 ISSN0120-1468.

---------- (2013): *Protestantismo, nación y modernidad en la Argentina, Siglo XIX* en Mondragón Carlos – Olivier Carlos, *Minorías religiosas, el protestantismo en America Latina*, UNAM, Centro de Investigaciones sobre América Latina y el Caribe, a través del proyecto "Disidencia y resistencia en el pluralismo cultural: Memoria y subjetividad en minorías sociales" (PAPIT-DGAPA), México.

Antón Oscar Celador: *Derecho y religión en Europa. Definición de los modelos europeos de relaciones entre el Estado y las confesiones religiosas*. Recuperado en: http://ocw.uc3m.es/derecho-eclesiastico-del-estado/derecho-y-religion-en-europa/material-de-clase-1/Modelos_de_relacion.pdf

Anthony Peter: *John Ruskin`s Labour:A Study of Ruskin´s Social Theory*; Cambridge University; 1983, Great Britain.

Ansaldi Waldo, Giordano Verónica (2012): América Latina: La construcción del orden. Tomo I: De la colonia a la disolución de la dominación oligárquica. Edit Ariel.

Ansaldi Waldo(2011): Mediaciones políticas y construcción de la democracia en Argentina. Revista Estudios, (3) UNC.

Ansaldi Waldo: Profetas de cambios terribles. Acerca de la debilidad de la democracia argentina (1912-1945) En *Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria*, *1946.*

Aparici Díaz Antonio (2008): La escuela Modelo de Alicante. Edit Logos. 2º Edic. Alicante. España.

Archibald Helen Allan: *Originating Visions and visionaries of the Rea*. United Theological Seminary of the Twin Cities, New Brighton, Minnesota. Recuperado en: http://www.religiouseducation.net/

Arnaud-Duc Nicole (1994)*: Las contradicciones del derecho.* En George Duby y Michelle Perrot: Historia de las mujeres . Siglo XIX. La ruptura política y los nuevos modelos sociales. Taurus.

Aversa, María Marta: *Infancia tutelada. Senderos institucionales y rutinas judiciales*. Ciudad de Buenos Aires, 1900-1919 Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires. Recuperado en: http://www.historicas.unam.mx/publicaciones/publicadigital/libros/miradas/mirada008.pdf

---------- (2006). *Infancia abandonada y delincuente*. En Daniel Lvovich y Juan Suriano (eds.), De la tutela al patronato público (1910-1931) *Las políticas sociales en perspectiva histórica. Argentina, 1870-1952*, Buenos Aires, Prometeo, 2006.

Ayala Mora, Enrique (Director del Volumen VII): Historia General de América Latina (2008*): Los proyectos Nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación 1870-1930*) Ediciones UNESCO/Edit Trotta.

Barna Agustín (2012): *Convención Internacional de los derechos del niño. Hacia un abordaje desacralizador.* Proyecto Culturas Juveniles. Publicación de la Universidad Nacional de San Luís, Año 16. Nº 29. Mayo de 2012.

Barrancos, D. (1990). *Anarquismo, educación y costumbres en la Argentina: de principios de siglo*. Contrapunto.

Bastian Jean Pierre (1990): *Historia del protestantismo en America Latina*, CUPSA, México.

Bastian Jean Pierre (comp), (1990): *Protestantes, liberales y francmasones; Sociedades de ideas y modernidad en América Latina, siglo XIX,* Fondo de Cultura Económica – CEHILA, México.

Bastian Jean Pierre (1994): *Protestantismos y modernidad latinoamericanos,* FCE México.

Bastian Jean Pierre (Coord.) (2004): *La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada.* Fondo de Cultura Económica. México.

Bauberot, Jean – Willaime Jean Paul, (1996): El protestantismo, Ed. Gayata, Barcelona. Battiscombe, G. Shaftesbury, Constable, 1974.

Bauberot Jean (1994): "*La mujer protestante"* en Georges Duby y Michel Perrot, *Historia de las Mujeres, Madrid, Taurus.*

Battiscombe G (1974):Shaftesbury, Constable, 1974.

Bertrand A. N. (1936): *El Protestantismo*, La Aurora, Buenos Aires.

Bready Wesley (1939): *England: Before and After Wesley*, Hodder & Stoughton.

Beaver Pierce (1978), *Christian Mission and Social Justice*, S. Escobar - J. Driver ed, Herald.

Bendix Reinhard (1974): Estado nacional y ciudadanía, Amorrortu Buenos Aires.

Benner Dietrich (2000): *Tesis acerca del significado de la religión para la formación* en Propuesta educativa, año 10 Nº 22. Ediciones Novedades Educativas.

Bergel Martín (2011): *El anti-antinorteamericanismo en América Latina (1898-1930) Apuntes para una historia intelectual.* Nueva Sociedad No 236, noviembre-diciembre de 2011, ISSN: 0251-3552.

Bertrand A. N (1931): *El protestantismo*, La Aurora, Bs As, 1936 .P.298.

Bertolo Maricel, Una propuesta gremial alternativa: el sindicalismo revolucionario (1904-1916), Centro Editor de AméricaLatina, Buenos Aires, nº 442, 1993.

Bertoni, Lilia Ana (2007): *Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas*, Fondo de Cultura Económica, Bs As, DILLINBERGER J y WELCH C.: *El cristianismo Protestante*, La Aurora, Bs As, 1958.

Bisio, Carlos (1992), *Un viaje poco conocido de Allen F. Gardiner (1858-1839)*, en *Religión y Sociedad en Sudamérica,* Año I, Numero 1, Buenos Aires.

Bowen James(1992): *Historia de la Educación Occidental,* tomo II. La civilización de Europa. SVI al XVI. Herder, Barcelona.

Botana Natalio (1984): *La Tradición Republicana*, Sudamericana, Buenos. Aires.

Blancarte, Roberto (2008): *Laicidad y laicismo en América Latina* Estudios Sociológicos, Vol. XXVI Núm. 1, enero-abril, 2008, pp. 139-164 El Colegio de México Distrito Federal, México.

----------(2006): Libertad religiosa como noción histórica. Recuperado en: http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1763/4.pdf

Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico*. Siglo XXI de España Editores.

Bowen James(1992): *Historia de la Educación Occidental,* tomo II. La civilización de Europa. SVI al XVI. Herder, Barcelona.

Bready, Wesley (1939) *England: Before and After Wesley*, Hodder & Stoughton.

Bruno-Jofre Rosa del Carmen (1988): Methodist Education in Peru: Social Gospel, Politics, and American ideological and economic penetration (1888-1930) Canadian corporation for f estudies in religion.

Buenfil Rosa Nidia coord. (1998): *Debates políticos contemporáneos, en los márgenes de la modernidad*. Plaza Valdez Editores. México.

Cabrera Gabriela, Couchet Mercedes, Dogliotti Paola, Malán Paula (2013)*: La formación de directores de educación física en la etapa fundacional del Instituto Técnico de la Federación Sudamericana de Asociaciones Cristianas de Jóvenes.* En Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte. AñO 6, Nº 6, Noviembre de 2013.

Campetella, A., & Bombal, I. G. (2000). Historia del sector sin fines de lucro en Argentina. *CEDES Recuperado en: http://scholar.google.es/scholar?q=el+asociacionismo+en+la+argentina+de+principios+del+siglo+XX&btnG=&hl=es&as_sdt=0%2C5*

Canclini Arnoldo (2004): *400 años de protestantismo argentino*, Buenos Aires, FIET.

Canclini Santiago (1933)*: Pablo besson: Un heraldo de la libertad cristiana*, Junta de Publicaciones de la Convención Evangélica Bautista, Buenos Aires.

Cano Cabrera, Arturo Augusto (2004): *Ética protestante y transformación jurídica en Jellinek, Troeltsch y Weber.* El colegio de México, Centro de Estudios Sociológicos*.* ISSN 0185-4186 Recuperado en:
http://aleph.academica.mx/jspui/handle/56789/248

Cardoso Ciro F. S. - Pérez Brignoli Héctor (1987): *Historia Económica de América Latina.* Tomo II, Crítica, Barcelona.

Carli Sandra (1992): *El campo de la niñez. Entre el discurso de la minoridad y el discurso de la educación nueva*. En: *Historia de la Educación en la Argentina* (Dir Adriana Piggrós). Tomo 3: Escuela Democracia y orden (1916.1943).: Galerna, Buenos Aires.

----------(2005): "Infancia y peronismo. Los únicos privilegiados son los niños", en: *Todo es historia*, nº 457, Año XXXVIII, agosto 2005, Buenos Aires.

----------(2005). *Niñez. Pedagogía y Política*. Miño y Dávila.

Carvajal Patricio (1999): Teoría política y discurso político barroco. Sobre los orígenes del liberalismo clásico: J. Althusius, J. Locke. B. Spinoza. En Rev. estud. hist.-juríd. n.21 Valparaíso Recuperado en:
http://dx.doi.org/10.4067/S0716-54551999002100013

---------- (2000). El derecho de resistencia en la teología política de Jusn Calvino. *Revista de estudios histórico-jurídicos*, (22), 335-351.

Caruso, M., Dussel, I., & Pineau, P. (2001). Escuela Como Maquina de Educar, La.

Casanova José: *Religiones públicas y privadas*, en Javier Auyero: *Caja de Herramientas*. *El lugar de la cultura en la sociología norteamericana*, Universidad Nacional de Quilmes, Bs As.

Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.

Castro Matín O. *Católicos e Intelectuales en el cambio de Siglo: la cuestión nacional, la Unión Nacional y el reformismo saenzpeñista, 1909-1912* http://www.historiapolitica.com/datos/biblioteca/Castro%201.pdf

Cattaruzza Alejandro, 2009: *Historia de Argentina, 1916-1955*, Siglo Veintiuno editores.

Coe George Albert: Religious Education as a Part of General Education. Originally published in: The Religious Education Association: Proceedings of the First Convention, Chicago 1903. 1903. Chicago: The Religious Education Association (44-52).

Chateau Jean (2011).*Los grandes pedagogos*, Fondo de Cultura Económica, 2011 (1959. Primera Edición en español).

Chartier Roger (2000): Entre Poder y placer, Cátedra, Madrid.

---------- (2005): *El presente del pasado*, Escritura de la Historia, Historia de lo escrito. Universidad Iberoamericana. Departamento de Historia. México DF.

---------- (2007): *La historia o la lectura del tiempo*, Gedisa, Barcelona, España.

Chartier Anne Marie (1998): *Discursos sobre la lectura*, Gedisa, Barcelona.

Certeau Michel de (1974): *La Operación Histórica* en Le Goff Jacques y Pierre Nora: Hacer la historia, Edit. Laia, Barcelona.

Corbiere Emilio (1971): *Socialistas y anarquistas,* en: *Polémica,* N° 42, 1971.

De Alba Alicia (1998): *Currículo: crisis, mito y perspectivas*, Miño y Davila, Buenos Aires.

Debray R. (1991) : *Tours de métodiologie générale*, Paris, Gallimard.

Deiros, Pablo (1992): *Historia del Cristianismo en América Latina*, Fraternidad Teológica Latinoamericana, Buenos Aires.

Dayton, Donald (1976): *Discovering an Evangelical Heritage*, Harper & Row.

Devoto Fernando (2003): *Ideas políticas y prácticas migratorias argentinas en una perspectiva de largo plazo, 1852-1950)*, en N. Sánchez Albornoz y M. Llórden (comps), *Migraciones Iberoamericanas. Reflexiones sobre economía, política y sociedad,* Colombres, Fundación Archivos Indianos.

---------- (2004): *Historia de la inmigración en la Argentina*; Editorial Sudamericana, Buenos Aires.

Díaz, M. N. S. (2001). El poeta de la Revolución Puritana: Teoría Política de John Milton. *Historia Constitucional*, (2), 161-200.

Dillenberger John- Welch Charles (1958): *El Cristianismo Protestante*, La Aurora - Casa Unida de Publicaciones,Buenos Aires-México.

Di Stéfano Roberto (2010): *Historia de los anticlericales argentinos*. Editorial Sudamericana. Bs As.

---------- (2011): *El pacto laico argentino (1880-1920)*, en *PolHis*. Año 4. Número 8. Segundo semestre.

---------- (2011b): *Por una Historia de la Secularización y de la laicidad en Argentina*. Quinto Sol, vol.15, N°1- ISSN 1851-2879 (on line).

Donzelot, J. (2007). *La invención de lo social: ensayo sobre el ocaso de las pasiones políticas*. Nueva Visión.

Dussel Inés (1997): *Currículo, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920),* FLACSO, UBA, Colección educación y Sociedad, Buenos Aires.

Educadores argentinos: *Vera Peñaloza, Ros*ario , Universidad Pedagógica Buenos Aires.
Recuperado en:
http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/handle/123456789/10153

Eizner Elliot (1995): Educar la visión artística. Paidós educador.

Falcón Ricardo (1979): Lucha de tendencias en los primeros congresos del Partido Obrero Socialista Argentino, 1896-1900», en: *Apuntes,* octubre diciembre, 1979.
----------(1984) *Los orígenes del movimiento obrero,* Buenos Aires, CEAL, 1984.

----------(1987): *Izquierdas, régimen político, cuestión étnica y cuestión social en Argentina. (1890-1912) Anuario de la Escuela de Historia*, N° 12, UNR, Rosario, 1986-87.

Fernandez-Miranda Campoamor Alfonso: Estado laico y libertad religiosa.

Ferguson S., Wright D.y Packer J(1992): Nuevo Diccionario de Teología. Casa Bautista de publicaciones. USA.

Fonseca Ariza Juan: *Misioneros y civilizadores: protestantismo y modernización en el Perú, 1915-1930* Fondo Editorial PUCP, 1/1/2002.

Foucault Michel (1984): *Arqueología del saber*, Siglo XXI, México.

----------(1979). Microfísica do poder, trad. *Las ediciones de La Piqueta, Madrid*.

----------*(2005): El orden del discurso,* Tusquets editores, Bs As.

---------- (1991): *El Sujeto y el poder. Revista Mexicana de Sociología, Vol. 50, No. 3. (Jul. - Sep., 1988), pp. 3-20. Recuperado en: URL:http://links.jstor.org/sici?sici=01882503%28198807%2F09%2950%3A3%3C3%3AESYEP%3E2.0.CO%3B2-A*

----------(1984): *La ética del ciudadano de sí como práctica de la libertad.* Diálogo con H. Becker, R. Fornet Betancourt, A. Gomez Muller, 20 de enero de 1984).

----------(2002) :*Dichos y Escritos I, II, III IV.* Madrid: Editora Nacional.

----------*(2007) Nacimiento de la Biopolítica*, FCE, Buenos Aires.

Furet Francois (1978): *Pensar la Revolución Francesa*, Ediciones Petrel, España.

Furlán, Alfredo. (1989). El campo de la intervención pedagógica. *El discurso pedagógico. México: Dilema*.

Fürstenberg Friedrich (1976): *Sociología de la Religión*, Agora, Suígueme, Salamanca.

Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Siglo XXI.

Galfione María Carla (2010): *Lenguaje y política en Esteban Echeverría, Juan Bautista Alberdi y Francisco Bilbao*, Cuyo. Anuario de Filosofía Argentina y Americana, v. 27, 2010, p. 33 a 51.

García Sebastiani Marcela y del Rey Reguillo Fernando Comps (2008); *Los desafíos de la libertad. Transformación y crisis del liberalismo en Europa y América Latina*, Biblioteca Nueva Madrid.

Gattinoni, Carlos (1997): *Principios del movimiento metodista (históricos y doctrinales)*, Iglesia Metodista Argentina, Buenos Aires.

Geymonat Royer, (1994): *El templo y la escuela,* Montevideo, Cal y Canto – OBSUR, Uruguay.

Gilbert, Alan (1979): "Methodism, Dissent and Political Stability", en *Journal Of Religious History*, Vol 10, Nº4, Diciembre.

Gispert Flavia y Vasta Laura (2009): *Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre. En e- Eccleston. Temas de Educación Infantil.* Año 5. Número 12. 2° Cuatrimestre de 2009. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DFD. Ministerio de Educación. GCBA.

González Ondina y González Justo (2012): *Historia del Cristianismo en América Latina,* Ediciones Kairos, Buenos Aires.

González, Justo (1994): *Historia del Cristianismo*, Unilit, Tomo II, Miami.

González Montero Sebastián: Confesión, ascetismo y sujeto; la lectura de Weber y Foucault de las prácticas sociales en la Reforma Protestante. En Psikeba, Revista de psicoanálisis y estudios culturales en:
http://www.psikeba.com.ar/artículos/SGM_ Foucault_confesion y examen.htm

González Arrilli Bernardo (1955): *Vida y Milagros de Mister Morris*, La Aurora, Buenos Aires y Vago Ismael (1947): *Morris*, La Aurora, Buenos Aires.

Gueiros Vieira David (1980):*O protestantismo a masonarias e a questao religiosa no Brasil* - Editora Universidad de Brasilia,Brasilia.

Gutiérrez Leandro H, Romero Luis Alberto (1995): Sectores populares, cultura y política, Buenos Aires en la Entreguerra, Edi. Sudamericana.

Gutiérrez, Leandro (1986): *Condiciones de la vida material de los sectores populares en Buenos Aires, 1880-1914*". *Revista de indias*, n° 163-164, Sevilla, 1986.

Gutiérrez L. y González (1984). *Pobreza marginal en Buenos Aires, 1880-1910*. Barrán JT *et al. Sectores populares y vida urbana. Buenos Aires: Clacso*, 233-249.

Guy Hermet (1989): En las fronteras de la democracia, FCE México.

Halévy, Elie (1971): *The Birth of Methodism in England,* University of Chicago Press, Chicago.

Heasman Kathleen (1962), *Evangelicals in Action*, Geoffrey Bles.

Herrero Alejandro (2011): *La "república posible" y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880–1886 y 1898–1901)* Secuencia no.80 México may./ago. 2011.

Hervieu-Leger Daniele (2005 a): *La religión, hilo de memoria*, Herder, Barcelona.
Hunter Ian (1998): *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica.* Edición Pomares-Corredor S.A,Barcelona.

Hill Christopher, (1993): *El mundo trastornado. El ideario popular extremista en la revolución inglesa del siglo XVII*. Siglo XXI, España.

Hobsbawm, Eric (1985): *Las Revoluciones Burguesas*, Guadarrama - Punto Omega, Barcelona.

Hubert Jedin (1978): *Manual de Historia de la Iglesia*, T. VII, Herder, Barcelona, p. 343 y ss; además véase Latourette Kenneth Scott (1955): *A History of Christianity*, New York, Harper & Brothers Publishers.

Hunter Ian (1998): *Repensar la escuela. Subjetividad, burocracia y crítica.* Edición Pomares-Corredor S.A, Barcelona.

Jaksic Iván y Posada Carbó Eduardo (2011): *Liberalismo y Poder. Latinoamérica en el S XIX*, Fondo de Cultura Económica, Chile

Jedin Hubert (1978): *Manual de Historia de la Iglesia*, T. VII, Herder, Barcelona.

Jellinek, Georg (1895), Die Erklärung der Menschen- und Bürgzur modernen Verfassungsgeschichte, Leipzig, Duncke por la edición en español: La Declaración de los derechos ciudadano, en J. González Amuchástegui (ed.), Orígenes de los de los derechos del hombre y del ciudadano, Madrid.

Kant, Emmanuel, (1994*), Fundamentos de la metafísica de las costumbres*, Madrid, Espasa Calpe.

Kertzer David I/Barbagli Marzio (comps) (2002): *La vida familiar a principios de la era moderna (1500-1789) Historia de la Familia Europea*, Volumen I, Paidós Orígenes.

Laclau Ernesto y Mouffe Chantal (1987): *Hegemonía y estrategia socialista*. Siglo XXI.
Lappas, A(1966): *La Masonería argentina a través de sus hombres,* Impresora Belgrano S.A (Alcibíades Lappas*).*

Latourette Kenneth Scott (1955): *A History of Christianity*, Harper & Brothers Publishers, New York.

Léonard, Emile (1967): *Historia General del Protestantismo*, T. III, Península, Barcelona.

Levín Silvia (2000): La ciudadanía hoy: Problemas y propuestas Edito Valladolid.

Lionetti, Lucía y Míguez, Daniel (comp.)(2010): *Las infancias en la historia argentina. Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones (1890-1960),* Prohistoria, Buenos Aires.

López Mira, L. y Homar de Aller, A. M. (1970*) Educación preescolar* Ed. Buenos Aires: Troquel.

Lores Rubén (1979): El destino manifiesto y la empresa misionera, Lectura Teológica del Tiempo Latinoamericano (San José: Seminario Bíblico Latinoamericano).

Lobato Mirta Zaida (2007*) Historia de las trabajadoras en la Argentina (1869-1960)* Buenos Aires, Edhasa.

Lynch John, (2012): *Dios en el nuevo mundo*, Crítica, Barcelona.

Lutero Martín (1977): *La necesidad de crear y mantener escuelas cristianas. Exhortación a las autoridades municipales de Alemania, 1524*. En *Obras de Martín Lutero*, Volumen 7, Methopress, Buenos Aires.

Lutero Martín (1977): *Sermón para que se mande a los hijos a la escuela*. 1524. En *Obras de Martín Lutero*, Volumen 7, Methopress, Buenos Aires.

Macpherson, C. B. (2003). *La democracia liberal y su época*. Alianza Editorial.

Mallimaci Fortunato (2000): *Catolicismo y liberalismo: Las etapas del enfrentamiento por la definición de la modernidad religiosa en América latina*, en *Sociedad y Religión*, Nº 20-2, Buenos Aires.

----------(1988a), El catolicismo integral en la Argentina (1930-1946), Buenos Aires, Biblos.

Malvestitti, Marisa (2010): *Lingüística misionera en Pampa y Patagonia (1860-1930*, En Revista argentina de historiografía lingüística, Universidad Nacional de Río Negro, Año II, Numero 1, Rio Negro.

Martínez Garcia Carlos “De la Presencia ideológica a la presencia física del protestantismo en el México independiente” en Mondragón Carlos (2011): *Ecos del Bicentenario; El protestantismo y las nuevas repúblicas latinoamericanas*, Kairos, Buenos Aires, p. 205 y ss.

Marengo Roberto: *Estructuración y consolidación del poder normalizador*. En Puiggrós, A. (1991): *Historia de la Educación Argentina; Sociedad civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino.* Tomo II; Galerna, Buenos Aires.

Maurizio Roxana (2006): *Migraciones internacionales en Argentina: un análisis de sus determinantes y de su relación con el mercado de trabajo*. Universidad Nacional de General Sarmiento, Argentina. “Migraciones internacionales, Booms, Crisis Económicas y Desarrollo. El caso latinoamericano”, Sección de Obras de Historia, Fondo de Cultura Económica, Santiago de Chile, 2008.

Mauro Diego A. (a2008)*: Las voces de Dios en tensión. Los intelectuales católicos entre la interpretación y el control*. Santa Fe, 1900-1935 *Signos Históricos*, núm. 19, Departamento de Filosofía,CSH/UAM/Iztapalapa, México, enero junio de 2008, pp. 129-158.

---------- (b2008). Imágenes especulares. Educación, laicidad y catolicismo en Santa Fe, 1900-1940. *Revista Prohistoria*, (12), 103-117.

Menendez, E. L. (2005). *El modelo médico y la salud de los trabajadores*. Universidad Nacional de Lanús. Recuperado en : http://scholar.googleusercontent.com/scholar?q=cache:KK2jK6gLUYEJ:scholar.google.com/+politicas+de+salud+a+principios+del+siglo+XX+en+argentina&hl=es&as_sdt=0,5

Michelini Dorando (2007): *Bien común y ética pública*. Tópicos. Revista de Filosofía de Santa Fe. N°15 2007 P 31-54.

Miguez Bonino, José (1983). *¿Fue el Metodismo un Movimiento Liberador?,* en *La Tradición Protestante en la Teología Latinoamericana. Primer Intento: Lectura de la Tradición Metodista*. Jorge Duque, ed, Departamento Ecuménico de Investigaciones (DEI), Costa Rica.

---------- (1995): *Rostros del Protestantismo Latinoamericano,* Nueva Creación y W.B. Eerdmans Publishing Company, Buenos Aires-Grand Rapids.

---------- (1999): *Poder del evangelio y poder político*, Kairós ediciones, Buenos Aires.

Moberg, David (1973), *The Great Reversal*, en *Evangelism versus Social Concern*, Scripture Union.

Miguez Eduardo (1985): Las tierras de los ingleses en la Argentina 1870-1914. Editorial de Belgrano.

Monti, Emilio (1984): *Lutero y la educación Popular*, en *Lutero: Ayer y hoy*, La Aurora, Buenos Aires.

Morduchowicz, A. (1999): *La Educación Privada en la Argentina*. Ministerio de Educación de la Argentina. Programa de Estudio de Costos del Sistema Educativo. Buenos Aires.

Morgenfeld, Leandro Ariel: *La oposición argentina a la organización panamericana impulsada por Estados Unidos (Segunda ConferenciaMéxico1901-1902)* Temas de historia argentina y americana Nº 15, 2009 Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina.

Moberg, David (1973), *The Great Reversal*, en *Evangelism versus Social Concern,* Scripture Union.

Mondragón Carlos (2005): *Leudar la masa. El pensamiento social de los protestantes en América latina: 1920-1950*.Ediciones Kairos, Fraternidad Teológica Latinoamericana, Colección FTL, Nº 22-23, Buenos Aires.

Mondragón Carlos (2011): *Ecos del Bicentenario; El protestantismo y las nuevas repúblicas latinoamericanas*, Kairos, Buenos Aires.

Monti Daniel (1969): *Presencia del Protestantismo en el Río de la Plata.* La Aurora, Buenos Aires.

Murillo, F.J. (Coord.) (2003). *La investigación sobre Eficacia Escolar en Iberoamérica. Revisión internacional del estado de la cuestión*. Bogotá: Convenio Andrés Bello.

Naranjo Rubén: (2001): *Janusz Korszak, maestro de la humanidad*, Novedades Educativas, Bs As.

Nari, M. M. (2004). *Políticas de maternidad y maternalismo político: Buenos Aires, 1890-1940*. Editorial Biblos.

Narodowski Mariano (1999): *El sistema lancasteriano en Iberoamérica. Primer intento de modernización de la educación escolar* en *Alternativas*, Publicación internacional del LAE, Universidad Nacional de San Luis.

Ochoa Daniel (1992): *Inmigración protestante y desarrollo económico. La Colonia del Chubut (1865-1904)*, en *Cuadernos de Teología*, ISEDET , Vol. XII, nº 2, Buenos Aires.

Oddone Jacinto: *Historia del socialismo argentino,* Buenos Aires, 1934, *La Vanguardia*, 2 vols.

Orlandis José (2005): *Ciento veinticinco años de la escuela laica en Francia*. ISSN 1133-0104. Recuperado en: file:///D:/Usuarios/Eunice/Downloads/Dialnet-CientoVeinticincoAnosDeEscuelaLaicaEnFrancia-1201452%20(2).pdf

Ospital M. S. (1985): *La inmigración subsidiada y las oficinas de información, 1887-1890.* en Jornadas de Inmigración,, Ministerio de Cultura y Educación, Buenos Aires, Ps. 441-456.

Ossenbach S. Gabriela(2008): La educación. En Ayala Mora, Enrique (Director del Volumen VII): Historia General de América Latina (2008*): Los proyectos Nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación 1870-1930*) Ediciones UNESCO/Edit Trotta.

Outler, Albert (1964), *John Wesley,* ed. Oxford University Press, Nueva York.

Palacios, J., & Cuadernos de Pedagogía n. 39. (1984). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Laia.

Pasillas, Miguel Ángel y Alfredo furlán: *Dos miradas sobre la pedagogía como intervención*, en Memoria del coloquio La Pedagogía hoy, México, Facultad de Filosofía y Letras, UNAM 1994.

Piedra, Arturo (2000): *Evangelización protestante en América latina. Análisis de las razones que justificaron y promovieron la expansión protestante, 1830-1960.*CLAI, Ecuador.

Pineau P, Casuso M. y Dussel I (2005*): La escuela como máquina de educar. Aique.*

Puiggrós Adriana, (1990): *Historia de la Educación en la Argentina, Sujetos, Disciplina y Curriculo en los origenes del sistema educativo argentino,* Tomo I, Editorial Galerna, Buenos Aires.

---------- (1991): *Historia de la Educación Argentina; Sociedad civil y Estado en los origenes del sistema educativo argentino.* Tomo II; Editorial Galerna, Buenos Aires.

---------- (1992): *La educación Argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame.* En: Historia de la Educación en la Argentina (Dir Adriana Puiggrós). Tomo 3: Escuela Democracia y orden (1916.1943) Galerna, Buenos Aires.

---------- (1995) La fundación del debate pedagógico en Argentina.

Prien H.J (1984): *Historia del Cristianismo en América Latina*, Sígueme, Barcelona, 1984.

Quijada, Mónica, Bernand, Carmen y Schneider, Arnol (2000): *Homogeneidad y Nación con un estudio de caso: Argentina siglos XIX y XX*, Capítulo I, CSIC, Madrid. P. 15-55.

Ramos, Marcos Antonio (2008): *Estado e Iglesia: Hacia la separación,* en Enrique Ayala Mora y Eduardo, *Historia general de América latina, Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación,* 1870-1930.UNESCO.

----------(1986): *Panorama del protestantismo en Cuba, la presencia de los protestantes en la historia de Cuba desde la colonización española hasta la revolución*, Editorial Caribe, San José, Costa Rica.

Recalde, H. (1985): *La Iglesia y la Cuestión Social,* Centro Editor de América Latina, Buenos Aires.

Rechini de Lattes, Z. y Lattes, A.E. (1975), *La población Argentina*, Buenos Aires, Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

Rebolledo Eunice (2010): *El protestantismo liberal en el centenario: la formación del patriotismo en el ideario de William Case Morris*. Ponencia, Congreso del Bicentenario. Córdoba. Argentina.

---------- (2011) *Las escuelas de William Case Morris. Los protestantes liberales en el debate político-educativo de principios del siglo XX. S. Roitenburd y J. Abratte (comp.), Historia de la educación en la Argentina. Córdoba: Editorial Brujas.*

Ricoeur Paul (2004), *La memoria, la historia, el olvido*, México, Fondo de Cultura Económica.

Rodríguez Lidia (1991): *La Educación de adultos en la Argentina*, en Adriana Puiggrós, Sociedad Civil y Estado en los orígenes del sistema educativo argentino, Galerna, Bs As.

Rointerburd Silvia (1998): *Nacionalismo Católico Cordobés: Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo*. (Tesis de doctorado). Universidad Nacional de Córdoba, Córdoba - Argentina.

----------(2009)*: Sarmiento: entre Juana Manso y las maestras de los EEUU. Recuperando mensajes olvidados*, en Antítesis, vol. 2, n.3, -jun.

Romero J. L (1986): *Situaciones e ideologías en Latinoamérica*, Sudamericana, Bs.As.

Sabine, George (2006): *Historia de la Teoría Política*, Fondo de Cultura Económica, México, (Séptima reimpresión).

Saldaña Díaz Nieves: *El poeta de la revolución puritana: Teoría política de John Milton.* Recuperado en: *www.historiaconstitucional.com/index.php/historiaconstitucional*

Sandoval, A. (2002).*Lamennais y los novelistas sociales*. *Cuadernos Americanos-Nueva Epoca*, 162-174.

Sanmartin José (2006): *El bien común como idea política. John Stuart Mill, los liberales y sus críticos*. Foro Interno 2006, 6, 125-153 ISSN15784576.

Sánchez Alonso Blanca (2008): *Población, migración y cambio demográfico*, en Enrique Ayala Mora y Eduardo Posada Carbó, *Historia general de América Latina, Los proyectos nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación, 1870-1930,* Vol. VII, Ediciones UNESCO y Editorial Trotta, España.

Sánchez Albornoz N y Llórden M. (comps) (2003): *Migraciones Iberoamericanas. Reflexiones sobre economía, política y sociedad,* Colombres, Fundación Archivos Indianos.

Sarlé Patricia M: La educación Infantil en la República Argentina: entre la tradición y la vanguardia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires. Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación. Recuperado en: http://23reuniao.anped.org.br/textos/0715t.PDF

Sheldon Wolin (1993): *Política y perspectiva. Continuidad y cambio en el pensamiento político occidental*. Amorrortu Editores.

Sieger Paula (2006): *¿Son los anglicanos argentinos? Un primer debate sobre la evangelización protestante y la nación*, en Revista Escuela de Historia, Facultad de Humanidades, Universidad Nacional de Salta*,* revista 5, Volumen 1, Año 5, numero 5.

----------(2007)*: La conversión al protestantismo en las clases populares inmigrantes (Buenos Aires 1870-1910)*, en *Revista Evangélica de Historia*, Volumen V. Buenos Aires.

----------(2007): "*Ser de Cristo" Prácticas, ideas y recepción del protestantismo entre los sectores populares inmigrantes en Buenos Aires*, c-1870-1910. En Estudios Migratorios Latinoamericanos, año 21, No. 62.

----------(2009). Los inicios de un debate: el lugar del protestantismo histórico en la Argentina. *Iberoamericana (2001).*

----------2009). *La iglesia anglicana en la Argentina y la colectividad inglesa. Identidad y estrategias misionales, 1869-1930* (Doctoral dissertation), Tesis de Doctorado en Universidad de Buenos Aires.

Smith, Timothy (1980): *Revivalism and Social R*eform, en *American Protestantism on the Eve of the Civil War,* John Hopkins University Press.

Sosa, Jesualdo (1953) *La escuela Lancasteriana* en Revista Histórica N° 58-60.
Soëtard Michel (1994): *Johan Heinrich Pestalozzi,* Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIV, nos 1-2, 1994.

Stockwell B. Foster (1957): *Qué es el protestantismo. Edit. Columba, Bs As.*

Stuven Ana María (2008): Mujer, familia y república. En Ayala Mora, Enrique (Director del Volumen VII): Historia General de América Latina (2008*): Los proyectos Nacionales latinoamericanos: sus instrumentos y articulación 1870-1930*) Ediciones UNESCO/Edit Trotta.

Suárez Hugo José (2005): *Religión y modernidad*, *Desacatos*, núm 18, mayo-agosto 2005.

Suriano, J., & Armus, D. (1990). Niños trabajadores. Una aproximación al trabajo infantil en la industria porteña de comienzos de siglo. *D. Armus (Comp.), Mundo urbano y cultura popular.*

Svampa Maristella (2006): *Civilización y Barbarie*, Taurus. Bs As.

Tedesco J.C (1972): *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1954)*, Buenos Aires, Hachette, 1972.

Terán Oscar (1986): En busca de la ideología argentina, Catálogos editora.

---------- (2000): *Vida intelectual en Buenos Aires fin de siglo (1880-1910) Derivas de la "cultura científica"*. Buenos Aires, Fondo de Cultura Económica.

----------(2004) Coord: Ideas en el Siglo. Intelectuales y cultura en el siglo XX latinoamericano, Siglo Veintiuno/Fundación Osde.

Thompson Andrés (1994*): ¿Qué es el Tercer Sector en Argentina? Dimensión, alcance y valor agregado de las organizaciones privadas sin fines de lucro.* CEDES, Buenos Aires, Argentina. Recuperado en: http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cedes/thom3.rtf

Thompson E. P. (1989): L*a formación de la clase obrera en Inglaterra*, Crítica – Grijalbo, Barcelona.

Troeltsch Ernst (1958): *El protestantismo y el mundo moderno*, Fondo de Cultura Económica, Bs As.

Varreto Juan C (1918): *Diego Thomson, apóstol de la instrucción pública e iniciador de la obra evangélica en América Latina*, Buenos Aires.

Vasta Laura y Gispert Flavia (2009): *Recuperando la trama fundacional: orígenes del Profesorado de Educación Inicial Sara C. de Eccleston y del Jardín de Infancia Mitre e-Eccleston. Temas de Educación Infantil. Año 5. Número 12. 2° Cuatrimestre de 2009. ISPEI "Sara C. de Eccleston". DFD. Ministerio de Educación. GCBA. Recuperado en: http://ieseccleston.buenosaires.edu.ar/Revista12VastaGispert.pdf*

Villafañe Santos Luis Claudio (2008): *Las relaciones interamericanas*. En Enrique Ayala Mora y Eduardo Posada Carbó: HISTORIA GENERAL TOMO VII. Unesco/Trotta, España.

Villavicencio Susana (2008): *Sarmiento y la Nación Cívica*. Eudeba, Buenos Aires.

Viviers Gerardo (1983): *Notas sobre el Protestantismo, el proyecto de la clase media y las clases populares.* Vida y pensamiento. Vol 3 N°1 y 2 San José. Costa Rica. Seminario Bíblico Latinoamericano.

Walzer Michael 1965 (2008): La revolución de los santos. Estudio sobre los orígenes de la política radical. Katz, Madrid.

Weimberg, Gregorio (1984): *Debate parlamentario, Ley 1420,* (1883-1884), Vol. 1, Centro Editor de América Latina, Buenos Aires, 1984.

Word, James E: Religious, pluralism and American Society, en Word, James E (ed) Ecumenical perspectives on church and state; Protestant, Catholic and Jewis, Waco, Texas. J. M Dawson Institute of Church-State Studies at Baylos University. Citando en Blancarte Roberto: Libertad religiosa como noción histórica. http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/4/1763/4.pdf

Zanatta Loris (1996): *Del Estado liberal a la nación católica. Iglesia y Ejército en los orígenes del peronismo* (Buenos Aires 1996).

Zapiola, M. C. (2006). ¿Es realmente una colonia?¿Es una escuela?¿Qué es? Debates parlamentarios sobre la creación de instituciones para menores en la Argentina, 1875-1890. *Las políticas sociales en perspectiva histórica.*

----------(2009): Zapiola, María Carolina, *"Los niños entre la escuela, el taller y la calle (o los límites de la obligatoriedad escolar). Buenos Aires, 1884-1915*", *Cadernos de Pesquisa*, Fundaçao Carlos Chagas, Sao Paulo, Brasil, en prensa.

http://www.crimenysociedad.com.ar/wp-content/uploads/2009/09/Zapiola-Cadernos-de-Pesquisa.pdf

----------(2010). La ley de Patronato de Menores de 1919. ¿Una bisagra histórica?. *LIONETTI, Lucía; MIGUEZ, Daniel (Comps.). Las infancias en la historia argentina, Intersecciones entre prácticas, discursos e instituciones. Rosario: Prohistoria Ediciones*.

----------(2011). Espacio urbano, delito y "minoridad": aproximaciones positivistas en el Buenos Aires de comienzos del siglo xx*. *Revista Educación y Pedagogía*, *22*(57), 51-72. Recuperado en: http://www.catedras.fsoc.uba.ar/elias/Zapiola_UNICEN%202011.pdf

Zubiría Samper, J. (2003). *De la escuela nueva al constructivismo: un análisis crítico*. Coop Editorial Magisterio.

Fuentes:

La Reforma: Revista de Religión, Educación, Historia y Ciencias Sociales. (1901-1930).

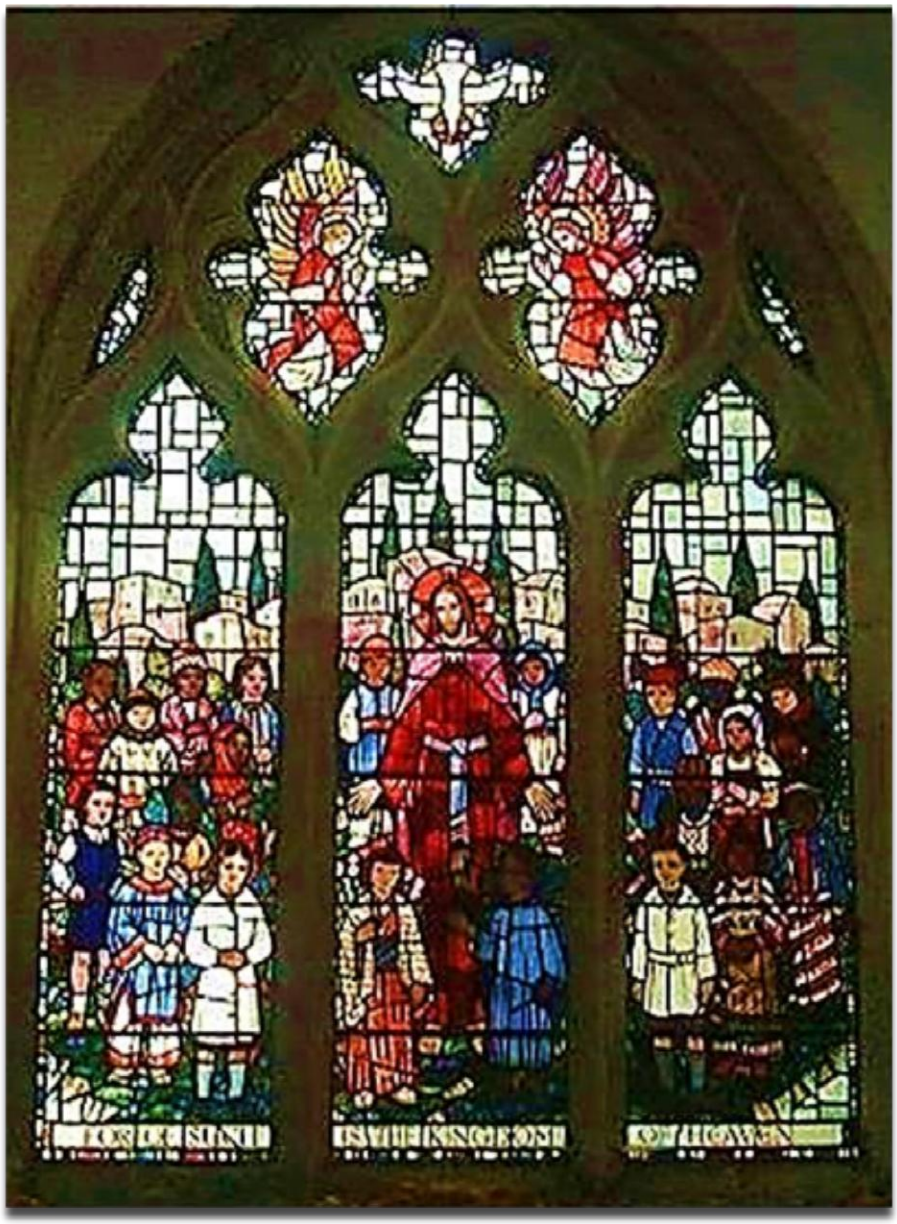
El Monitor de la Educación Común, 1912 Documentos digitalizados (Biblioteca del Maestro).

El Evangelista.

Palacios, A. L. (1908). *Legislación del trabajo-mujeres y niños: discursos del diputado Palacios sobbe [sic] la ley por él iniciada y sancionada por el Congreso Argentino*. Impr. Progreso.

Latallada Felisa (1916)*: " Hogar y Patria*" Libro de lectura aprobado por el Consejo Nacional de Educación para grados elementales y superiores. Edit. Vidueiro. Recuperado en la Biblioteca Nacional de Maestros. Versión digitalizada:http://www.bnm.me.gov.ar/cgibin/wxis.exe/opac/?IsisScript=opac%2Fbibdig.xis&src=fp&dbn=UNIFICA&key1=&tb=aut&query=latallada+felisa&operador=AND&formato=breve&cantidad=10

The Religious Education Association (1903) The University of Chicago, Chicago, Illinois. P. 230-240. Recuperado en: http://www.religiouseducation.net/history/rea100years



Vitral en la Catedral St Andrews, en Soham, Inglaterra, en recuerdo de William C. Morris. La imagen, inspirada en las palabras de Jesús “porque de los tales es Reino de los Cielos”, muestra a dos niños argentinos con delantal blanco. (Recuperado en: http://www.hogarelalba.com/index.php?option=com_content&view=article&id=69&Itemid=59 Hogar El Alba).

"La meta final de la verdadera educación no sólo es hacer que la gente haga lo que es correcto, sino que disfrute haciéndolo; no sólo formar personas trabajadoras, sino personas que amen el trabajo; no sólo individuos con conocimientos, sino con amor al conocimiento; no sólo seres puros, sino con amor a la pureza; no sólo personas justas, sino con hambre y sed de justicia."

John Ruskin (1819 - 1900)