

EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA EN LOS DISCURSOS REFORMISTAS DEL PROTESTANTISMO LIBERAL EN ARGENTINA (1900-1930)

*Education and democracy in the reform discourse of Liberal Protestantism in Argentina
(1900-1930)*

EUNICE NOEMÍ REBOLLEDO FICA

Universidad Nacional de Córdoba/CIFFYH
Centro de Investigaciones “María Saleme de Burnichón”, Argentina
1nicherebolledo@gmail.com

Recibido: 25.07.16

Aceptado: 9.02.18

Resumen

Entre fines del siglo XIX y principios del XX es posible ubicar en la Argentina al *protestantismo liberal*, minoría religiosa anticlerical que participó en el debate político educativo en torno a la construcción de la ciudadanía. En el entramado de las tensiones propias del período entre 1900 y 1930 que Ansaldi (1994) caracteriza como de la *hegemonía burguesa*, ubicamos producciones discursivas difundidas por medio de la revista mensual “*La Reforma: revista de religión, educación, historia y ciencias sociales (revista de revistas)*” desde la cual se promovía una reforma educativa, política y cultural. Dicha publicación, que nutría al mismo tiempo iniciativas educativas en co-participación con el Estado, deja entrever la difusión de discursos que formaron parte de una nutrida producción que abordaba la problemática inherente a la construcción de una república democrática, frente al irresuelto problema de la cuestión social. En este trabajo nos aproximamos desde una perspectiva interdisciplinaria a producciones discursivas referidas a estas problemáticas en las que encontramos elementos constitutivos de tradiciones heredadas de la religiosidad protestante, la filosofía liberal y formulaciones elaboradas en el contexto de la consolidación de las democracias y regímenes republicanos de los EEUU y Canadá. Vinculaciones políticas e ideológicas de esta minoría con sectores del poder político permearon su difusión, lo que otorga un marco para su interpretación en el particular contexto de expansión del Estado argentino y el proceso de ampliación de los derechos políticos.

Palabras Clave: Educación, democracia, ciudadanía, protestantismo liberal.

Abstract

Between the late XIX and the early XX centuries, Argentina witnessed the appearance of a movement called *liberal Protestantism*, formed by a religious, anti-clerical minority that participated in the political-educational debates on citizenship. Amidst the tensions inherent to the period between 1900 and 1930, which Ansaldi (1994) characterizes as those of the *bourgeois hegemony*, the monthly publication “*La Reforma: revista de religión, educación, historia y ciencias sociales (revista de revistas)*” [THE REFORM: *Journal of Religion, Education, History and Social Sciences (journal of journals)*] started to publish a line of discourse which promoted a cultural, educational and political reform. This journal, which supported educational initiatives in partnership with the State, hints at the dissemination of texts that formed part of a considerable body of work addressing the issues inherent to the construction of a democratic republic in the face of unresolved social issues. This paper seeks to analyze, from an interdisciplinary perspective, the discourse surrounding such issues, characterized by traditions inherited from the Protestant religion, liberal philosophy and a discourse based on the consolidating democracies and Republican regimes of the United States of America and Canada. The political and ideological connection between liberal Protestantism and the political powers permeated the journal’s publications and provides a framework for interpreting the specific context surrounding the expansion of both the Argentinian State and its political rights.

Keywords: Education, Democracy, Citizenship, liberal Protestantism

INTRODUCCIÓN

Los estudios sobre el rol que los sectores protestantes tuvieron en el proceso de conformación de la nación dan cuenta de la compleja red de alianzas y enfrentamientos que se fueron tejiendo entre sectores religiosos y políticos en el contexto de los procesos de secularización y laicización¹, en los cuales lo educativo fue objeto de disputa hegemónica² (Rebolledo, 2014) (Roitenburd,

-
- 1 Ante el debilitamiento de las políticas laicistas a principios del siglo XX los protestantes liberales bregaron por mantener las leyes secularizadoras e impulsar la separación de la Iglesia y el Estado, condición ineludible para la concreción de la escuela laica.
 - 2 Cabe mencionar los acercamientos de Domingo F. Sarmiento al protestantismo a partir de las vinculaciones establecidas en EEUU con Horace Mann y Mary Peabody

2009). Recuperamos la línea historiográfica de Jean Pierre Bastian (1990) quien 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.

En este sentido nos parece relevante aproximarnos a producciones discursivas particulares de sectores religiosos disidentes³ (Bastian,1994) en los que ubicamos al protestantismo liberal⁴ que nos brindan a un campo de problemas referidos a

Mann quien contribuirían al reclutamiento de maestras norteamericanas que tuvieron el cometido de fundar Escuelas Normales en diferentes provincias del país.

- 3 Utilizamos la conceptualización de 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.
- 4 Hacemos referencia al *protestantismo liberal* según la conceptualización de Dillenberger y Welch que estudian el protestantismo liberal en EEUU y los países europeos. Según los autores algunos de sus rasgos identificatorios son: a) *Apertura a las corrientes de Ilustración* que prevalecieron en el siglo XIX, de respeto por la ciencia y el método científico de investigación lo que derivó en que la teología liberal los aplicara de investigación en la crítica bíblica y la historia de la religión. b) *Mentalidad amplia hacia los nuevos modos de pensamiento*, defensores de la tolerancia dentro de la comunidad cristiana razón por la cual a las diferencias denominacionales se les restó importancia, induciendo a la discusión de las diferencias para una comprensión más profunda del Evangelio. c) *Concebían la separación entre “conocimiento religioso” y “afecto religioso”* según la cual la fe es esencialmente independiente de todo juicio teórico y se circunscribe al plano experiencial de relación con la persona de Cristo y la lectura de la Biblia como fuente de toda verdad. d) *Énfasis sobre 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 immanencia 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) *Confianza en el hombre y su futuro*: En este punto se puede observar la fuerte influencia por 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 de la concepción 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

la construcción de la ciudadanía en el contexto de expansión del estado y el proceso de ampliación de los derechos sociales y políticos de las primeras décadas del siglo XX (Dillenberger, Welch, 1958) Advertimos que este sector difundía discursos referidos a la conformación de un tipo de *ethos*⁵ ciudadano para profundizar el proceso de democratización social y dar respuestas a la cuestión social (Foucault, 2005). El mismo se constituía desde una utopía que articulaba la democracia como sistema privilegiado de gobierno, la espiritualidad cristiana en clave protestante, constituyente de la moral de los sujetos y los principios del liberalismo económico.

Las búsquedas intelectuales reflejadas en un órgano de difusión ideológica de ese movimiento político-religioso, *La Reforma*, dan cuenta de las inquietudes generadas por las contradicciones propias del liberalismo en diferentes latitudes, pero particularmente en la Argentina, en la que se advertían las desigualdades sociales y las dificultades en el proceso de expansión de los derechos sociales y políticos ante una elite poco dispuesta a ceder espacios de poder.

Los discursos se distanciaban de las lógicas de funcionamiento de tipo corporativas, por lo que se denunciaba expresamente al clericalismo romano, e interpelaban a la ciudadanía en general desde un proyecto que tuvo como eje la cuestión educativa. Las vinculaciones políticas e ideológicas que permearon la difusión de estos discursos a lo largo del período, dan cuenta de la intencionalidad manifiesta por influir en sectores de poder desde la difusión de ideas, la ocupación de cargos en el aparato estatal y la participación en asociaciones e instituciones formadoras de maestros y profesores; así como el desarrollo de experiencias educativas en las que intentaron plasmar y construir un particular ideario pedagógico.

En este artículo nos centraremos en dos figuras claves que en la Argentina tuvieron una relevancia no menor si tomamos en consideración el contexto de confrontación laicista que aglutinaba a diversos sectores dentro del espectro

protestante. f) *El idealismo social* fundado 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 (1958): 198-203.

5 Ethos en el sentido de “ser y hacer en el mundo”. Corresponde 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.

liberal en lucha contra el afán clerical por recuperar espacios perdidos frente a la ofensiva modernizadora. En este sentido tanto William Morris⁶ como Ernesto Nelson⁷ proponían la formación de ciudadanía desde un modelo disruptivo político y cultural al cual intentamos aproximarnos en este trabajo.

Ambos educadores vienen siendo estudiados en el campo de la historiografía especialmente por la historia de la educación argentina (Dussel, 1997) (Seiguer, 2010) (Rebolledo, 2016). Defensores de la legitimidad de las instituciones estatales y su función de regulación social, proponían diferentes formas de relación entre la sociedad y el estado. Al respecto creemos que sus posiciones en el campo político estatal, así como sus vinculaciones sociales, intelectuales y/o económicas, los entornos sociales en los que desarrollaban sus prácticas educativas, derivaban en diferentes posicionamientos respecto de la lógica estatal.

Morris desde una posición fuertemente estatista plantearía críticas a las prácticas políticas de su época, sobre todo en lo concerniente al derecho a la educación que el Estado debía garantizar a los sectores más pobres de la población. Sus

6 Morris William Case (1864-1932) Fue un inmigrante inglés pobre que creció en zonas rurales de Santa Fe desarrollando tareas vinculadas al pastoreo de ovejas. Siendo joven emigró hacia Buenos Aires donde se insertó en la Iglesia Metodista Episcopal. Posteriormente frente con el apoyo de la Unión Sudamericana del Sur de 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, y 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 enclavadas en la denominada "*Tierra del Fuego*" de la ciudad de Buenos Aires, donde no existían instituciones escolares de ningún tipo, fueron concebidas en co-gestión con el Estado hasta ser finalmente absorbidas por éste. Informe del Consejo Nacional de Educación. Citado en "Morris" de Ismael Vago, Edit. La Aurora, Bs. As 1947.

7 Ernesto Nelson (1853-1959) Profesor, director e inspector de enseñanza secundaria. Estudio en los EEUU y ejerció el periodismo. Su contacto con el modelo pedagógico norteamericano marcó su trayectoria posterior convirtiéndose un uno de los más destacados difusores del pensamiento de John Dewey. Junto con maestros y pedagogos como Camaña, Berrutti y Vergara fundó en 1913 la Liga Nacional de Educación. Ejerció la docencia de la Universidad Nacional de La Plata y entre 1910 y 1918 fue director y tutor del Internado de la Escuela dependiente de dicha universidad.

esfuerzos se dirigieron especialmente a la creación de escuelas elementales, escuelas de adultos e institutos de Artes y Oficios.

Nelson, por otra parte, vinculado a los emergentes sectores medios y a esferas comerciales e industriales inscribía su pensamiento en la lógica de libre mercado criticando las injerencias de un estado que imponía políticas limitantes a iniciativas de particulares en materia educativa. Sus aportes en el campo educativo se orientarían fundamentalmente a la enseñanza media y superior.

A pesar de estas divergencias, dentro del protestantismo liberal, encontramos coincidencias referidas a la construcción de la ciudadanía para las sociedades en proceso de democratización desde el impulso de una reforma social, cultural y religiosa. En este trabajo nos abocaremos a la relación entre educación y democracia y cómo se articulaba la misma en torno a la cuestión social, uno de los ejes predominantes de los discursos, que participó en las luchas por la hegemonía en el campo educativo.

1. LA CUESTIÓN SOCIAL COMO EJE DE DEBATES. LOS INTERLOCUTORES DEL PROTESTANTISMO LIBERAL

El régimen oligárquico planteaba crecientes desequilibrios a comienzos del siglo XX. El acelerado proceso de crecimiento poblacional y la puja de sectores sociales por ampliar sus márgenes de participación social traían aparejado para las elites de poder el problema del control del orden social, vislumbrándose la cuestión social como un creciente factor desestabilizante. Entrando en la primera década del siglo, a la crisis de representatividad que se denunciaba desde la oposición (radicales y algunos mitristas), se sumaba la crítica desde el interior mismo de la clase dominante y la agitación social. El modelo capitalista emergente generaba un sector de trabajadores afectados por el deterioro de sus condiciones de vida que comenzaron a canalizar su descontento y sus demandas por medio de las organizaciones obreras. Los trabajadores extranjeros eran los principales protagonistas de los movimientos huelguísticos.

Las contradicciones de la elite 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 costo, suscitaban las críticas al orden social oligárquico de diferentes sectores sociales. Se implementaban políticas elitistas limitantes de la participación de los nuevos sectores sociales emergentes, 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 presentaban las sociedades capitalistas modernas para sostener su cohesión, lo cual se configuraba como una tensión subyacente e irresoluble entre las igualdades jurídicas y las desigualdades socioeconómicas y políticas efectivas (Donzelot, 2007; Castel 1997). La compleja situación movilizó a algunos sectores del denominado “reformismo oligárquico” e impulsó al menos las reformas electorales de 1902 y 1912 (Falcón, 1987). La primera, como intento de depuración del inmigrante, se materializó en la ley 4.144 denominada ley de Residencia, norma legal ideada por Miguel Cané, que permitía la expulsión hacia sus países de origen de los extranjeros llamados “indeseables”, es decir, los militantes sindicales y sociales. La segunda, la ampliación del régimen político mediante la ley Sáenz Peña y el frustrado intento en 1904 de Joaquín V. González por instalar el Código de Trabajo que serviría de encuadre para la posterior legislación del trabajo. 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 anarquistas y el sindicalismo revolucionario.

La cuestión social sería un tema recurrente en la época que abarcó a diferentes sectores políticos en diferentes latitudes. El protestantismo liberal particularmente desarrolló una importante producción en torno a las posibles salidas de la crisis. Los artículos de países como EEUU y Canadá que se publicaban hacían alusión a la educación y la necesidad de su expansión por todos los territorios para contrarrestar los efectos de la “ignorancia”⁸, la cual se visualizaba como una de las causas principales del caos social, la delincuencia y la criminalidad, lo que significaba una mirada hacia el individuo para encauzarlo en la vida social de la sociedad moderna. 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.

8 Estos discursos se enmarcaban en disputas entre sectores económicos. Por ejemplo, en los discursos provenientes de Canadá, se dejan entrever los conflictos entre industrialistas y *farmers* en un contexto que, salvando las distancias, compartía características similares con el argentino, 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.

Especialmente las traducciones de artículos de *The Canada educational Monthly* reflejaban la preocupación por el racismo que segregaba a sectores de la sociedad del alcance de derechos básicos, como era el caso de los negros y los indios, lo que derivaba en conflicto y desorden social. Para su resolución se planteaba la intervención estatal mediante la educación, herramienta fundamental para la integración social de estos sectores, así como la de los contingentes inmigratorios. Sobre este problema se avanzaba en definiciones acerca de cómo debía ser la educación que favoreciera la profundización de la democracia en estos países.

En un artículo de particular trascendencia escrito por Morris titulado “*El patriotismo*” (1910) y publicado por *El Monitor de la Educación Común*, se hacía referencia al problema de la integración de los inmigrantes no nacionalizados, interpelándolos a la participación en la vida pública y política. Se apelaba a un compromiso con la tierra que los albergaba llamándolos a constituirse en *ciudadanos del mundo* desde una perspectiva religiosa.⁹ En estos escritos encontramos relaciones con el modelo socio- cultural vinculado a la experiencia norteamericana, forjado a partir de un planteo fuertemente cosmopolita que postulaba la religiosidad en clave protestante como base de la construcción moral y la utopía del progreso. La utopía liberal, aun cuando comenzaba a dar muestras de serias debilidades (Sebastiani y Reguillo: 2008), era defendida como un modelo universal hacia el cual se encaminaban las sociedades civilizadas. Éstas requerían de la formación de un “nuevo hombre” que pudiera experimentar una forma de construir civilidad desde otra matriz religiosa y cultural. El elemento de cohesión social era para Morris un sustrato de valores compartidos esencialmente cristianos, significativos y alineados a la matriz ideológica liberal como sustento del progreso de la civilización. Estos discursos participaban en la lucha por la hegemonía para definir qué tipo ciudadanía, qué orden social y sobre qué simientes se edificaría la homogeneización cultural impulsada por sectores de la clase dirigente (Oszlak, 1997) (Quijada, 2000).

9 La interpelación a la espiritualidad para crear el sentimiento patriótico era compartida por diversos discursos contemporáneos como en la *Restauración Nacionalista* (1909) de Ricardo Rojas la que sintetizaba las inquietudes de la clase gobernante cuyo ideario proponía una reconsideración de las raíces hispanizantes, su lengua, su idiosincrasia y la reconsideración de la “barbarie pasada”. De esta manera Rojas contraponía cultura y civilización. En la misma línea, Manuel Gálvez, quien proponía la expulsión de quienes promovían las religiones extranjeras y doctrinas sociales internacionalistas, pregonaba el provincialismo a través de su obra *El diario de Gabriel Quiruga*.

La interpelación a la espiritualidad humana se realizaba en el marco de una educación que incorporaba la formación religiosa, para un sujeto capaz de cumplir con su *deber*, que condensaba aspectos morales y espirituales, materiales y simbólicos presentes en el lema que acompañaría 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 el logro de la armonía social. El deber a cumplir era primeramente con Dios, mediante un estilo de vida que contribuía al orden social, interpretado como *armonía, cooperación* entre los hombres. El *ethos* se forjaba desde la renuncia de sí mismo (Rebolledo, 2013). El sacrificio en aras de lo que se *debía hacer* inexorablemente, era la expresión de la virtud máxima en la que el individuo se constituía con los otros. La dirección de esas acciones estaba en lo que se denominaba *el “cristianismo espiritual aplicado”*:

“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.” (Morris , 1920: 763).

En estos discursos identificamos reminiscencias calvinistas, en línea con lo que 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” (Walzer, 2008:16) Esa labor se proyectaba en la construcción permanente de la ciudadanía que ponía el acento en el individuo.

Morris, desde una postura religiosa que parecía sobreponerse a la realidad social y política, construía un discurso en el que fijaba una posición después de veinte años de trabajo con los sectores pobres. La problemática relacionada con las mujeres y niños trabajadores lo acercaría a sectores socialistas en los procesos legislativos, especialmente con uno de sus referentes, Alfredo Palacios, de quien publicaría proyectos legislativos en la revista *La Reforma*.

Para el protestantismo liberal las causas de la desigualdad social eran atribuible al pecado del hombre, “corazones sin Dios”, y se expresaba tanto por el desapego al trabajo, el ocio, como por la avaricia o el afán de riqueza.¹⁰

¹⁰ 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 de tratamiento de la riqueza, desde la perspectiva evangélica. Tal

Estas vertientes se plasmaban en *La cuestión social: ¿puede el cristianismo espiritual resolver la cuestión social?* (1920) un artículo de Morris que argumentaba sobre el fracaso del socialismo. Puesto en contexto, este artículo se escribía en un momento marcado por el conflicto obrero estatal que dejara meses antes el lamentable saldo de cientos de trabajadores muertos durante la denominada *semana trágica*.

“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.” (Morris,1920: 764)

Es posible inferir aquí la relación que Morris establecía entre los principios de la Revolución Francesa y su vinculación con el socialismo, fuente de la que supuestamente emanaban. Se trataba seguramente del cristianismo, según sus adscripciones a filósofos republicanos como Guizot, Montesquieu, cuyo pensamiento se difundía a través de *La Reforma*. Por otra parte, el cuestionamiento al materialismo se orientaba a destacar que éste no tomaba en cuenta *todo* el ser humano. “por lo material, ofrece y promete lo que lo material jamás podrá efectuar: la elevación y transformación del hombre” (Morris, 1920: 763).

Sin embargo, no se observa una crítica a los principios vertebradores, relacionados en el texto con los principios liberales de la Revolución Francesa. Enfatizaba en cambio el determinismo del medio como *mecanismo* que hacía posible el orden social. Para Morris lo que posibilitaba ese orden social devenía de un cambio en la vida interior, que proyectándose en la vida concreta, se expresaba como una “transformación gradual y progresiva, moral y espiritual”:

es el caso de John Ruskin, quien abogó por el socialismo cristiano (1809-1900). 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.

“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”. (Morris, 1920:767)

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. 34¹¹, “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” (Morris, 1920: 769).

Las premisas para la formación de sujetos de acuerdo con esta perspectiva evidenciaban las influencias en el pensamiento de Morris del Evangelio Social.

“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” (Morris, 1920:769).

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 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” (Morris, 1920: 769).

Si bien se hacía referencia a todos los sujetos sin distinción de clase social, los discursos se orientaban a los sectores que manifestaban su descontento social. Parecía privilegiarse el componente subjetivo por sobre las condiciones materiales objetivas que producían la inestabilidad perturbadora del orden social.

Cabe aclarar que la interpelación a sujetos trabajadores en un contexto tan convulsionado afectaba inclusive a la propia imprenta donde se imprimía esta publicación, que veía afectada la tirada de ejemplares por las huelgas de los imprenteros, sobre lo cual no se hacía referencia¹². Esta omisión nos lleva a preguntarnos acerca de cómo eran leídos los conflictos sociales dentro del lema anteriormente citado “Todo por mi Dios, por mi Patria y mi Deber”. Por otra

11 “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”

12 En la Revista no se hace referencia a los conflictos sociales específicos: huelgas, paros, movilizaciones, etc.

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.

Para William Morris el problema del ateísmo era crucial e inaceptable, postura que lo llevaba a confrontar con diferentes sectores, sobre todo con el anarquismo en la Argentina que además de proclamarse ateo promovía posturas contrarias a la institucionalidad republicana. Sin embargo, su preocupación por la cuestión social lo llevó a incursionar en el pensamiento de Pierre Joseph Proudhon y León Tolstoy, de quienes se publicaron algunos textos en *La Reforma* en tanto intelectuales que no negaban la existencia de Dios. El posicionamiento contrario al ateísmo también se trasladaría a los debates en el ámbito intelectual que se desarrollaron incluso dentro de las logias masónicas, entre el positivismo que se impulsaba como “religión de la humanidad” y el protestantismo, que si bien se posicionaba a favor del desarrollo científico adoptaba de este movimiento fundamentalmente su método de construcción del conocimiento. La ciencia en última instancia “no podía negar a Dios”.

Por último, encontramos al catolicismo como destinatario de 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. A partir del pontificado de León XIII, en la Encíclica *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” (Amestoy, 1992).

La inmoralidad era leída en función de la ruptura con las tradiciones católicas que en algunos casos se retrotraían a la edad media, la añoranza del orden perdido, por el que se responsabilizaba a la reforma protestante, pensamiento sostenido por Joseph De Maistre, máximo representante del pensamiento contra revolucionario, que se oponía a las ideas de la Ilustración y la Revolución Francesa. 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”. Fortunato Mallimaci 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 comprensión que se tiene de la palabra y de los sentidos sucesivos y antagónicos que le brindará.” (Mallimaci, 1988: 41-42)

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. En esa línea, 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 la sociedad desde una ética construida sólo por el desarrollo de una espiritualidad amplia que fluía de un convencimiento y autocontrol interior (Rebolledo: 2013). Si bien *La Reforma* abunda en artículos y notas en este sentido, no nos extendemos por razones de espacio.

2. EDUCACIÓN Y DEMOCRACIA. LAS PROXIMIDADES IDEOLÓGICAS CON LA *RELIGIUS EDUCATIONAL ASSOCIATION (REA)*

En el apartado anterior pudimos aproximarnos a aquellos elementos considerados en la formación de un *ethos* ciudadano constituido para protestantismo liberal por una praxis del individuo con fundamentos religiosos, el cual podía contribuir al orden social. Antagónico con el catolicismo, que deslegitimaba a los sectores disidentes y posicionaba a la Iglesia Católica Romana como la única autoridad legítima en materia moral, veremos cómo el grupo estudiado se nutría de un pensamiento que se gestaba en otras latitudes donde de buscaba, mediante la educación, profundizar procesos de expansión y consolidación democráticas.

Encontramos en *La Reforma* la publicación de artículos de personalidades vinculadas a la *Religius Education Association*, en adelante REA, fundada en 1903 en Chicago, EE. UU. Según figura en *The Scope and Purpose of the New Organization*, la REA tenía como propósito conformar un espacio de reflexión sobre la religión y la educación con el aporte de las ciencias humanas; y que centralizara información sobre propuestas de educación religiosa. Así también se

proponía la creación de agencias similares en diferentes lugares de Norteamérica 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 proponían 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, asociaciones cristianas de jóvenes, programas de entrenamiento, librerías, bibliotecas, arte y música religiosos, Educación a distancia, entre otras. Su acción se dirigía a la creación de 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 diversos países, ya que entre sus fines se planteaba extender las fronteras hacia otros territorios. Además, esta organización planteaba constituirse en un espacio de investigación sobre la relación entre religión, moral y educación; publicar libros y difundir resultados; y ofrecer cursos y materiales e instrucción a las asociaciones que quería impactar.

Según lo que la misma organización explicita en sus documentos fundacionales, la REA surgió como reacción a la pérdida de la religiosidad social y el vaciamiento que experimentaban las iglesias y escuelas dominicales (Archibald: 2003). 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, la psicología, la pedagogía. Desconocemos si este movimiento provino de cierta ortodoxia religiosa frente al avance de procesos secularizadores.

En *La Reforma* se publicaron artículos de miembros fundacionales de la REA como John Dewey, William Rayner Harper y George Albert Coe, que recuperamos en tanto nos aproximan al pensamiento del que se nutría y difundía el protestantismo liberal en la Argentina y en el que se articulaba la educación y la democracia.

Es posible una aproximación al pensamiento de Coe por su artículo "*La educación moral y religiosa*" que se publica en 1918, en el que es posible reconocer los principios de continuidad, autonomía y dinamismo que reflejaban las líneas centrales del pensamiento teológico liberal, según Dillenberger y Welch. 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 institucionales, lo que también se advierte en otro artículo de su autoría: “La educación religiosa como parte de la educación general” (Coe, 1903). Por otra parte, el principio de la autonomía llevaba a rechazar todo recurso arbitrario a 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, lo que 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 formación moral que debía tender a la autodisciplina y al autogobierno. Es posible advertir las influencias hegelianas en el principio de continuidad mediante el cual la realidad se configuraba desde una visión dinámica de la revelación de Dios en la historia, 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. Dichos postulados se articulaban 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 mediante la literatura. Se destinaba especial atención a la educación religiosa que debía realizarse por medio del *orden social*. Se consideraban como fundamentales los aprendizajes dentro de la familia acerca del respeto de 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.” (Coe , 1918:664)

A esta formación clave para el funcionamiento social se adosaba el interés en la personalidad, para lo cual se proponía la lectura de documentos bíblicos y de biografías de grandes personalidades que aportaron a la civilización para contribuir al 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” (Coe, 1918: 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 pulcritud, la exactitud, la paciencia, la sumisión a la ley*. En este sentido *la tendencia 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.” (Coe, 1918: 667)

John Dewey cerraba la tríada de los representantes más reconocidos de la REA, cuyos escritos eran publicados en *La Reforma*. 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 EE. UU. Este aspecto ha sido poco estudiado por los autores que se abocaron a la influencia de Dewey en la Argentina, reduciendo sus aportes al campo de la didáctica, lo que da cuenta de la selección que se realizó de su obra para su difusión sin reparar en las dimensiones políticas y religiosas de su producción.

Dewey comienza su prolífica obra en un contexto signado por profundos cambios en los EE. UU. Por una parte, los económicos, producidos por el tránsito de un modelo agrícola a uno industrial, favorecido por los adelantos científico tecnológicos, el 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 contribuía al progreso y la integración social.

Para Dewey la construcción de una república democrática constituía una problemática de orden educativo. Así lo expresa en *“Educación y democracia”* que escribe en 1916. La educación era el instrumento clave para la supervivencia social. Establecía la fundamental importancia de la educación para 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 eran 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 hiciera 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, quienes, en la persecución de sus propios intereses, encontrarían mayores recompensas en la cooperación con los demás que en el individualismo, en 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, más que basarse en el aprendizaje individualista. En segundo término, dar lugar al aprendizaje de ciertos significados que reforzaban 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 mediante 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 sobre la producción de John Dewey en el ámbito educativo, escasamente se hace referencia a la dimensión religiosa protestante liberal de su pensamiento educativo (Gadotti, 1998; Palacios, 1979). En *Religious Education As Conditioned by Modern Psychology And Pedagogy* de su autoría, problematizaba la educación religiosa, mediante 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 por medio de su creatividad, el 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 sería 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 encerrarse 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 sí solos en tiempo oportuno.” (Resaltado original) (Dewey, 1915: 285)

La perspectiva educativa de Dewey anudaba 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, se alternaba con otras miradas provenientes del positivismo científico, como el de Víctor Mercante¹³, aunque en términos comparativos no parece ser tan significativa si consideramos las escasas publicaciones de este autor en *La Reforma*.

La publicación de varios artículos de Ernesto Nelson considerado como uno de los más importantes receptores y difusores del pensamiento de Dewey en la década del 1920 en el Río de la Plata, nos permite apreciar otras articulaciones con el Sistema Educativo que tuvo el protestantismo liberal 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 jóvenes¹⁴, que desarrollaban tareas de recreación, deportes, filantropía y formación ciudadana, hasta el momento escasamente estudiadas en el ámbito latinoamericano (Malán, 2013). Los valores democráticos se fomentaban en las actividades para los jóvenes tanto en los clubes universitarios y campamentos, como espacios de formación

13 Particularmente con respecto a Víctor Mercante, solo se encuentran dos artículos que hacían referencia a la educación moral en la 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.

14 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.

de la cultura cívica. Parte de este ideario reformista fue plasmado en su plan de Reformas de la Enseñanza Secundaria en 1915, un proyecto que no llegó a ser tratado en la cámara de Diputados, en el que Nelson realiza una aguda crítica al modelo escolar hegemónico de la escuela secundaria argentina y una propuesta de reforma con claras influencias deweyanas.

CONCLUSIONES

En este trabajo nos hemos aproximado a algunas líneas discursivas que abonaron la construcción del pensamiento político del protestantismo liberal que concibió la educación como herramienta fundamental de reforma social, religiosa, política y cultural. Los autores seleccionados nos permitieron aproximarnos a la especificidad de discursos en los que encontramos claras adscripciones a los postulados de 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 de Gran Bretaña, y Canadá.

En la Argentina, estos discursos participaron de los debates educativos a fines del siglo XIX y en las primeras décadas del siglo XX. En este contexto el protestantismo liberal se aproximó a las elites de poder y a los nacientes partidos políticos, impulsando reformas educativas, procesos de expansión de los derechos sociales y políticos, y de integración de la población inmigratoria a una nación en proceso de definición de su identidad.

La educación era la llave de concreción de la utopía democrática, para la cual se requería que la población contara con un nivel educativo suficiente a fin de ejercer sus derechos civiles y políticos en línea con los presupuestos sarmientinos. Para Morris y Nelson constituía el instrumento que creaba disposiciones, constituía subjetividades, el *ethos* que requerían las sociedades modernas en pleno fragor del progreso movilizadas por una economía que lentamente se industrializaba. Esta utopía 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 redundaba 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” a quien todo hombre, mujer, niño o niña debía inspirar. Esta línea de pensamiento político religioso se presentaba como respuesta al problema del orden social abordado mediante el respeto a la legalidad que debía regir una sociedad democrática, cimentado en el pensamiento de la reforma protestante.

En este sentido, aun cuando en los discursos se hace referencia a principios esencialistas que “debían” regir la vida privada, social, o política, es posible reconocer la contingencia y la ambigüedad de la identidad, así como el antagonismo y la división social. Es posible observar predominantemente una postura combativa frente al clericalismo, y en algunas ocasiones contra el anarquismo o el “peligro rojo”, aunque menos con el socialismo, con el que como hemos estudiado, tuvo al parecer puntos de encuentro significativos, especialmente en relación con la cuestión de los derechos laborales de los niños y las mujeres.

En la construcción de la identidad de la nación se presentaba como una sociedad democrática ordenada que daba lugar al pluralismo, hasta el límite de “lo aceptable”, en la medida en que no obstruyera o interfiriera en la legalidad institucional. Consideramos que en los discursos se percibe la necesidad de una búsqueda por dar respuesta a las contradicciones de una democracia funcional al liberalismo económico. Encontramos que la *libertad* se erigió como principio para argumentar y posicionarse sobre todo en contra del clericalismo antilaicista. Aquella 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 en que los que tenían más se hicieran cargo de los que no tenían tanto, desde la práctica de la colaboración. El ideal de 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 subyacen a las omisiones en *La Reforma* de los numerosos sucesos sociales y políticos conflictivos que atravesaron las décadas estudiadas.

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 con la democracia, y la conformación del ciudadano patriota. El consenso construido desde una plataforma religiosa de valores y prácticas ascéticas compartidas heredadas del

puritanismo, se proponía como base de un consentimiento por encima de las ideologías y para hacer posible el pluralismo. Desde allí se interpelaba al discurso hegemónico antilaicista que pugnaba por resurgir una y otra vez.

Por último, la difusión del pensamiento político religioso de la democracia norteamericana plantea la problemática de las recolocaciones e interpretaciones de acuerdo con los ámbitos en los que se difundió. Entendemos que *La Reforma*, como dispositivo de difusión ideológica, circuló a través de una compleja trama de relaciones políticas. Morris entabló vínculos estratégicos con diferentes sectores: funcionarios del estado en el Consejo Nacional de Educación, representantes del ámbito político como diputados del partido Autonomista Nacional, el radicalismo y el socialismo, para valerse de apoyo político necesario en la implementación de su proyecto educativo y contrarrestar la fuerte oposición clerical. Así también con sectores que se conformaban mediante lógicas corporativas: asociaciones bancarias, industriales, comerciales y la Sociedad Rural Argentina.

Nelson por otra parte, trascendió las fronteras nacionales para difundir el ideario deweyano en América Latina por medio de organismos protestantes. Poco se conoce sobre el impacto de estos discursos en contextos fuertemente atravesados por el imaginario católico y las tensiones que planteaba la modernidad a las débiles democracias republicanas hegemонizadas por sectores políticos y económicos dominantes que perpetuaban su poder desde matrices con improntas medioevales. Estas podrían ser líneas para futuras indagaciones que profundicen en la participación de sectores disidentes en los debates relacionados con la formación de ciudadanía y su impacto en la esfera pública, en los que se planteaba la tensión entre la laicidad y la recolocación de la religiosidad, para responder al dilema del orden social en las democracias liberales.

BIBLIOGRAFÍA

- Amestoy, N. (1992a). Católicos, liberales y protestantes frente a la cultura (1850-1910) El caso argentino. *Teología y cultura*. Recuperado en: <http://www.teologiaycultura.com.ar/index.htm>
- (1992b). El imaginario católico Integral argentino. 1880-1910. Tesis de Licenciatura. Inédito. Instituto Superior de Estudios Teológicos. Buenos Aires
- Ansaldi, W. (1994). Mediaciones políticas y construcción de la democracia argentina. *Estudios* (3).

- Archibald, H. A. (2003). Originating visions and visionaries of the REA. *United Theological Seminary of the Twin Cities Religious Education* 98 (4). Recuperado en: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00344080390244856>
- Bastian, J. P. (1990). *Historia del protestantismo en América Latina*. México: CUPSA
- (Comp.) (1994): *Protestantismos y modernidad latinoamericanos*. México: Fondo de Cultura Económica.
- (2004): *La modernidad religiosa: Europa latina y América Latina en perspectiva comparada*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Castel, R. (1997). *Las metamorfosis de la cuestión social: una crónica del salariado*. Buenos Aires: Paidós.
- Corbiere, E. (1971). Socialistas y anarquistas, *Polémica* (42).
- Dillenberger J., Welch, C. (1958): *El cristianismo protestante*. Buenos Aires-México: La Aurora -Casa Unida de Publicaciones.
- Donzelot, J. (2007). *La invención de lo social: ensayo sobre el ocaso de las pasiones políticas*. Buenos Aires:Nueva Visión.
- Dussel, I. (1997) *Curriculum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)* FLACSO. Sede Argentina. Buenos Aires
- Falcón, R. (1987): Izquierdas, régimen político, cuestión étnica y cuestión social en Argentina. (1890-1912) *Anuario de la Escuela de Historia de la UNR* (12).
- Foucault, M. (2005): *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets editores.
- Gadotti, M. (1998). *Historia de las ideas pedagógicas*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Jaksic, I.; Posada Carbó, E (2011): *Liberalismo y poder. Latinoamérica en el Siglo XIX*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Malán, P (2013): La demanda planteada por la religión a la formación en Educación Física: un “ethos corporal” *Fermentario* (7). Recuperado en <http://www.fermentario.fhuce.edu.uy/index.php/fermentario/article/view/126/176>
- Mallimaci, F. (1988), *El catolicismo integral en la Argentina (1930-1946)*, Buenos Aires: Biblos.
- Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado argentino*. Buenos Aires: Planeta.
- Palacios, J. (1979). *La cuestión escolar: críticas y alternativas*. Barcelona: Laia.
- Quijada, M. (2000). Nación y territorio: la dimensión simbólica del espacio en la construcción nacional argentina. Siglo XIX. *Revista de Indias*, 60(219), 373-394.
- Rebolledo Fica, E (2013). Liberalismo y ascetismo protestante en la construcción de la ciudadanía en la Argentina de principios del Siglo XX *Revista Colombiana de Educación* (65).
- (2014) El protestantismo liberal y las controversias en torno al laicismo a principios del siglo XIX en La Reforma: revista de religión, educación,

- historia y ciencias sociales dirigida por William Case Morris. *Historia de la Educación. Anuario SAHE*, 15 (1).
- (2016) *La Construcción de la ciudadanía en el discurso pedagógico del protestantismo liberal en La Reforma: revista de religión, educación, historia y ciencias sociales (1900-1932)*. Recuperado en: http://www.ffyh.unc.edu.ar/sites/default/files/e-books/EBOOK_REBOLLEDO.pdf
- Roitenburd, S (2009). Sarmiento: entre Juana Manso y las maestras de los EEUU. Recuperando mensajes olvidados. *Antíteses*, 2 (3), pp. 39-66. Recuperado en: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>
- Sebastiani, M., Reguillo del Rey, F. (Comps) (2008). *Los desafíos de la libertad. Transformación y crisis del liberalismo en Europa y América Latina*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Seiguer, P. (2010) "El espacio del protestantismo proselitista en Buenos Aires. El caso de William Morris, 1895-1932". en Touris, C. & Ceva, M. (coords.). *Los avatares de la nación católica. Cambios y permanencias en el campo religioso de la Argentina contemporánea*. Buenos Aires: Biblos.
- Walzer, M. (2008). *La revolución de los santos. Estudio sobre los orígenes de la política radical*. Madrid: Katz.

Fuentes

- Coe, G. A. (1903): Religious Education as a Part of General Education. *The Biblical World*, 21 (6), pp. 440-446 Published by: The University of Chicago Press Stable. Recuperado en: <http://www.jstor.org/stable/3149231>
- (1918): La educación moral y religiosa en La Reforma XVIII. Buenos Aires: J.H. Kidd
- Dewey, J. (1915): *La Escuela y la Vida del niño* en La Reforma, XV. Buenos Aires: J.H. Kidd.
- La reforma: revista de religión, educación, historia y ciencias sociales (revista de revistas) dirigida por William Case Morris (1930-1932)
- The Canada educational Monthly: The Educational Solution of race problems por George C. Lorimer, Bostom Recuperado en <https://archive.org/details/educationalmonth07torouoft>
- The Religious Education Association (1903) The University of Chicago, Chicago, Illinois. pp. 230-240. Recuperado en: <http://www.religiouseducation.net/history/rea100years>
- The Scope and Purpose of the New Organization en The Religious Education Association (1903) The University of Chicago, Chicago, Illinois.P.230-240 Recuperado en: <http://www.religiouseducation.net/history/rea100years>
- Morris, W. (1910): *El patriotismo*. Buenos Aires: J. H. Kidd
- (1920): La cuestión social. La Reforma XX,. Buenos Aires: J. H. Kidd

Rojas, R. (1909): *La Restauración Nacionalista. Informe sobre educación*. Buenos Aires. Ministerio de justicia e instrucción pública.