

Liberalismo y ascetismo protestante en la construcción de la ciudadanía en la Argentina de principios del Siglo XX

// Liberalism and protestant asceticism in the construction of citizenship in Argentina in the early twentieth century

// Liberalismo e ascetismo protestante na construção da cidadania na Argentina dos primórdios do século XX

Eunice Noemí Rebolledo Fica*

Recibido: 30/06/13
Evaluado: 30/08/13

* Doctorando del Programa de Doctorados Personalizados de la Facultad de Filosofía y Humanidades. UNC en etapa de finalización: Proyecto de Investigación: "Educación y ciudadanía en el ideario pedagógico del liberalismo protestante: revista LA REFORMA: revista de Religión, Educación, Historia y Ciencias Sociales y Revista de Revistas (1900-1930)" Director: Dr. Juan Pablo Abratte. Profesora y licenciada en Ciencias de la Educación. Miembro del equipo de Investigación que dirige la Dra. Silvia Roitenburd. Correo electrónico: niche_rebolledo@yahoo.com.ar

Resumen

El presente trabajo resulta de las indagaciones sobre las prácticas discursivas pedagógico-políticas del protestantismo liberal en Argentina de principios del siglo XX. El corpus documental utilizado posibilita aproximarnos a los contenidos atribuidos a la formación moral de este grupo particular vinculado a las elites de poder en la etapa de expansión y consolidación del Sistema Educativo Argentino. Aun cuando es posible advertir las relaciones políticas que entablaron los protestantes liberales con los sectores oligárquicos, encontramos la formación moral promovida por aquellos 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 vinculado al integralismo católico. Intentamos abordar desde la perspectiva de Foucault la ética protestante presente en las técnicas de dominación ejercidas sobre los otros y las técnicas de sí que operaban en las prácticas discursivas para generar un comportamiento racional de aquellos que eran gobernados según la gubernamentalidad liberal.

Abstract

This article is the result of research into the pedagogical and political discourse practices of liberal Protestantism in Argentina in the early 20th century. Through the source material, the monthly journal "LA REFORMA: Revista de Religión, Educación, Historia y Ciencias Sociales," (The Reform: journal of Religion, Education, History and Social Sciences) run by William Case Morris, we attempt to approach the contents attributed to the moral education of this particular group, which had strong links to the powerful elites in the period of expansion and consolidation of the Argentinian educational system and its intrinsic links to the political conservatism of the oligarchic state. Even when it is possible to observe the political relationships the liberal Protestants established with the oligarchic sectors, we find that moral edification promoted by liberal protestants for the education of a citizen questioned and disputed the hegemony with a collective imagination of citizenship that was being consolidated by the 1930s, driven by nationalist and corporative liberalism with Hispanic roots linked to Catholic integralism. Following a Foucauldian perspective, we attempt to deal with the Protestant ethics present in the domination techniques exercised over others and

Palabras Clave

Protestantismo liberal, ciudadanía, educación, formación moral, ascetismo.

Keywords

Liberal Protestantism, citizenship, education, moral edification, asceticism.

Palavras chave

Protestantismo liberal, cidadania, educação, formação moral, ascetismo.

the techniques that operated in discursive practices in order to generate rational behaviour for those who were ruled by liberal governmentality.

Resumo

O presente trabalho resulta das indagações sobre as práticas discursivas pedagógico-políticas do protestantismo liberal na Argentina dos primórdios do século XX. O corpus documental utilizado possibilita uma aproximação aos conteúdos atribuídos à formação moral desse grupo particular ligado às elites do poder na etapa de expansão e consolidação do Sistema Educacional Argentino. Ainda que seja possível advertir as relações políticas que estabeleceram os protestantes liberais com setores oligárquicos, encontramos que a formação moral promovida por aqueles para a formação do cidadão interpelava e disputava a hegemonia com um imaginário de cidadania que ia consolidando-se na década dos 30 impulsionado pelo liberalismo nacionalista, corporativo, de raízes hispanizantes ligado ao integralismo católico. Tentamos abordar desde a perspectiva de Foucault a ética protestante presente nas técnicas de dominação exercidas sobre os outros e as técnicas de si que operavam nas práticas discursivas para gerar um comportamento racional de aqueles que eram governados segundo a governamentalidade liberal.

En Argentina, hacia fines del siglo XIX, en el contexto de una economía agroexportadora en expansión¹, se desarrollaban procesos que transformarían la escena social y política del país (Oszlak, 1997). La fórmula “orden y progreso” que había cimentado la organización social del Estado oligárquico mostraba profundas contradicciones. Por un lado, la idea de *orden*, que se expresaba en el control sobre las relaciones sociales que excluía a extensos sectores de la población de la participación política. Por otra parte, *el progreso*, que, si bien había generado un proceso de expansión económica y a la vez de concentración del capital, privilegiaba a un sector, marginando a la gran mayoría. La educación cumplía primordialmente una función política y su contenido moralizador debía formar un tipo de hombre que estuviera capacitado para cumplir funciones sociales y políticas y, aunque estas últimas limitadas, se privilegiaron sobre otros objetivos como formar hombres capacitados para incorporarse al mercado laboral. Esta educación de carácter oligárquico se pensó como patrimonio de una élite reducida.

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 a través de las organizaciones obreras. En consecuencia, la clase política se vio en la necesidad de incorporar en la agenda

1 Oszlak explica esta expansión como resultado de la afluencia abundante de empréstitos que alimentaba la expansión del crédito, orientada, a su vez, a la inversión especulativa en tierras y propiedades, las altas cotizaciones alcanzadas en la Bolsa de Londres.

política *la cuestión social*. En este marco se inscribieron críticas de sectores del liberalismo al orden social oligárquico que evidenciaban la implementación de 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.

En este contexto al interior del liberalismo, puede encontrarse 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 este sector, la educación constituía una herramienta fundamental en la reforma social, moral y religiosa que impulsaban. El mencionado grupo, al que denominamos *protestantes liberales*² (Dillenberger

y Welch, 1958), formó parte de los actores sociales que participaron en el debate ideológico educativo decimonónico que conformaron los sectores liberales–laicistas en permanentes disputas con el nacionalismo católico (Roitenburd, 1998).

La fuente documental utilizada, *La Reforma: Revista de Religión, Educación, Historia y Ciencias Sociales*, publicación mensual y órgano de difusión de ideas del protestantismo liberal dirigida por William Case Morris³, reflejaba los debates en torno al

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, 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. 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.

2 El protestantismo liberal fue un movimiento caracterizado por a) *la apertura a las corrientes de Ilustración* que prevalecieron en el siglo XIX, de respeto por la ciencia y el método científico de investigación, b) *mentalidad amplia hacia los nuevos modos de pensamiento*, c) *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) *el 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*: dos rasgos distintivos, el optimismo, el progreso

3 William Morris, inmigrante inglés, llegó a Paraguay en 1872-73 en una empresa colonizadora que fracasó, por lo que posteriormente se asentó en Santa Fe. Su educación se limitaba a la recibida en Inglaterra, hasta los ocho años. No obstante, su afición por la lectura y su espíritu autodidacta le permitieron realizar un rico recorrido formativo que le sirvió para insertarse laboralmente en Buenos Aires en la zona de La Boca y desempeñó diversas labores (pintor de barcos y tareas administrativas). Paralelamente, se incorporó a la Iglesia Metodista Episcopal y estudió teología para ser ordenado pastor. Comenzó su misión en La Boca creando primeramente una casa para la asistencia de marineros y luego una pequeña escuela con niños pobres de la zona. A partir de estas experiencias, a finales del siglo XIX comenzó a gestar el proyecto educativo especialmente dirigido la atención de niños pobres no escolarizados de la zona. Con apoyo de la Sociedad Misionera del Sud y la Iglesia Anglicana comenzó

tipo de formación que debía impartirse para la construcción del ciudadano. La educación moral constituía un tema recurrente y sustancial para el liberalismo en sintonía con el anhelado orden necesario para la consolidación del modelo social oligárquico, cuestión que se orientaba principalmente a *regenerar* al pueblo sumido en valores contrarios a la civilización y el progreso. Particularmente la escuela, a través de la educación, constituía el dispositivo por excelencia capaz de formar a un ciudadano funcional a la consolidación del orden dotándolo de una *nueva moral*.

Sin embargo, encontramos que las referencias a la cuestión moral en los discursos de *La Reforma* por parte de los protestantes liberales se enmarcó en un proyecto de reforma social y cultural global más amplio que abarcaba todos los sectores sociales. Las prácticas discursivas no solo se limitaban a debatir la cuestión moral del *pueblo*, sino que también se proyectaban hacia otros ámbitos del Estado, sus instituciones, abarcando la problemática moral de la clase política.

Los debates al respecto, no 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 tendía a permanecer en el imaginario social. La formación moral se planteaba para todo el cuerpo social como condición de progreso, desarrollo y civilidad, ubicándose como eje de la práctica política.

En este sentido, la cuestión moral podría enmarcarse en el problema de la *gubernamentalidad*, que, desde la perspectiva de Foucault, se refiere a las maneras de gobernar (Giorgi y Rodríguez, 2007). Ello implica abordar las formas de racionalidad,

a ampliar las escuelas, que fueron concebidas desde sus comienzos en coparticipación con el Estado y recibieron una subvención estatal que varió dependiendo de las épocas. Los contactos con ingleses le permitieron acceder a la Banca Inglesa y a sectores comerciales que con donaciones permanentes sostuvieron gran parte del presupuesto del proyecto durante treinta años. En 1932, muerto Morris, las instituciones que formaron la Red de Escuelas Evangélicas hasta 1910, año en que pasaron a denominarse Escuelas e Institutos Filantrópicos Argentinos, se encontraban en una grave situación económica por lo que fueron absorbidas por el Estado. La red de escuelas contaba con: jardines de infantes, escuelas elementales, para niños jóvenes y adultos de ambos sexos e institutos de artes y oficios: talleres de carpintería, ebanistería, herrería, mecánica, electricidad, lonería, escobería, zapatería, sastrería, telegrafía, taquigrafía, inglés, secretariado.

de procedimientos técnicos, de instrumentalización en el plano de la gubernamentalidad política, donde adquiere relevancia el papel de la educación y específicamente la formación moral. Puntualmente, nos interesa analizar desde esta línea teórica 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, 2002, p. 785) que es posible relacionar con las prácticas discursivas del protestantismo liberal en relación con cómo fundar “el principio de la racionalización del arte de gobernar en el comportamiento racional de aquellos que son gobernados”, propio de la gubernamentalidad liberal. (Foucault, 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 (p. 360).

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 oligárquicos 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 de los treinta, impulsado por el liberalismo nacionalista, corporativo, de raíces hispanizantes, vinculado al integralismo católico (Rebolledo Fica E., 2010).

Para el desarrollo del trabajo, en primer lugar, intentamos mostrar las articulaciones entre el pensamiento liberal sarmientino y el protestantismo liberal, que explican de alguna manera el apoyo político y económico que recibiera el proyecto educativo de Morris en un contexto predominantemente católico. Seguidamente, intentamos explicar la formación moral desde la ascética protestante y su correlato con la formación del carácter, donde analizamos la articulación de la religión y la política en tanto se integran y otorgan sentido a las prácticas discursivas sobre lo moral. Por último, nos detendremos en los ámbitos privilegiados de la formación moral en las prácticas discursivas, el hogar y la escuela, sin poder abordar, por razones de espacio, la formación moral de la clase política.

Las proximidades ideológicas del entre el liberalismo sarmientino y el protestantismo liberal

Los representantes más destacados del liberalismo argentino, Sarmiento y Alberdi, coincidían en su valoración

de la formación moral como pilar fundamental de las *sociedades modernas* (Botana, 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 por cuanto posibilitaba la formación de un nuevo hombre que trastocara los valores del orden establecido heredado por la colonia y lo habilitara 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. 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 y de 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 (Bastian Pierre, 1990a).

Estos procesos promovidos y consolidados por políticas de Estado proporcionaron el modelo que Sarmiento intentó traspasar en 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, 1849, p. 15).

Las premisas civilizatorias para conformar un nuevo sujeto contenían la necesidad de formar un *habitus* social contrapuesto al de la *barbarie* y 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 desde la posesión de un saber y una praxis social que era necesario comunicar: la cultura letrada, democrática y civilizada; una cultura entendida como, en palabras de Sandra Carli, *reservorio de la civilización intelectual*. “La educación debía dar lugar a una nueva socialidad creando en el niño (o adulto) una nueva naturaleza” (2005). En esta

matriz conceptual se enmarcaban la mayoría de los discursos sobre la formación moral, tema que, como es sabido, trasciende a *La Reforma* y se reflejaba en distintas producciones escritas⁴ de la época que giraban en torno a: el contenido de la formación moral, las formas de transmisión, su impacto sobre las nuevas generaciones, su relevancia en conformación y/o consolidación de los estados, su papel para la construcción del orden social y como una de las respuestas a la denominada *cuestión social*.

Tal como ocurriría en la mayoría de los estados modernos, el Estado argentino, para crear condiciones de gubernamentalidad, erigiría un sistema educativo que, dotándolo del poder sobre un nuevo sujeto social *aprendiente*, se configuraría como 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 élites 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 sintonía con el ideario sarmientino, al liberalismo protestante a la formación moral contenida en la instrucción se le adjudicaba 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 (Vanderberg MW, 1901, p. 122).

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 operarían hacia 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, p.5481).

La educación y la formación moral capacitaban al individuo para

4 *La Reforma* reproduce artículos de revistas educativas argentinas y extranjeras que analizan la educación moral, lo que da cuenta de la relevancia del problema.

ejerger su poder de ciudadano bajo un parámetro predeterminado y atravesado en este caso por variables religiosas, políticas, sociales y culturales.

La formación moral y la ascética protestante

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 adquiriría el carácter de ciudadano.

Partimos de recuperar 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 al problema del gobierno de sí partiendo de interrogarse: ¿cómo es que los enunciados (de las premisas morales) devienen en prácticas sociales? Su análisis es sugerente al respecto para comprender no solo los mecanismos de formación de los individuos en relación con ciertas premisas y prácticas morales y sus proyecciones sociales, sino para tender posibles líneas de indagación y profundización respecto a las propuestas educativas del catolicismo.

En los artículos de *La Reforma*, aparecía recurrentemente la problemática de la formación moral en términos de la articulación teoría-práctica, que planteaba diferenciaciones entre la instrucción moral y la educación moral.

La enseñanza moral⁵ en las escuelas de Morris no se concebía como *el decir cómo proceder*, sino que debía traducirse en *prácticas morales*, para lo cual 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*, que confrontaba, según sus apreciaciones, con las experiencias familiares de los niños. Acerca de esta cuestión, aparecían en la "Sección Notas" diferentes menciones a las formas de imponer disciplina que prevalecían en los hogares, así como en las *escuelas romanistas*, a

5 En las escuelas elementales, según las disposiciones del CNE, la educación moral estaba contenida desde 1897 en la asignatura *Instrucción Moral y Cívica*, que incluía el conocimiento de los 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.

las que se criticaba por el ejercicio de la violencia física, el abuso del confesionario en términos de penitencias, la brecha existente entre el decir y el hacer o las limitaciones para generar nuevas prácticas éticas que coadyuvaran al progreso social.

La línea desarrollada se relacionaba con la que sustentaba la misión de las sociedades misioneras protestantes estadounidenses e inglesas, cuyas prácticas no consistían en inculcar en las masas dogmas ni ritos, sino, antes 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 Pierre, 1990a, pp. 126-127).

Esta ética se construía en relación con las problemáticas sociales que traía aparejado el capitalismo en expansión y que debía procurar el mejoramiento social y económico del individuo. 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 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 través del uso de la razón. En ello 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, sino 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 S. J., 1901, p.333-334).

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 estatuero 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 incommovible de la santidad (*Ploteno*, 1902, p.978).

El ascetismo solo 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 puritana⁶, más que un conjunto de valores referidos a ciertas creencias, constituía un código moral al que el individuo debía someterse mediante actos racionalmente cuidados y la autolimitación. En esta idea del perfeccionamiento humano se plasaban 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 (Míguez Bonino, 1995).

William Morris había recibido las influencias del pietismo norteamericano vinculado al puritanismo. Según González Montero (2008), la estrategia puritana combinaba la regulación moral

6 Los principales movimientos representantes históricos del protestantismo ascético (calvinismo, pietismo, metodismo y el movimiento baptista) tienden hacia el puritanismo protestante.

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 González 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 autointerrogación, 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, por cuanto él mismo puede someterse, si quiere, a dichas instancias de regulación. Estas concepciones tendrían importantes derivaciones en la constitución de la subjetividad e individualidad del sujeto.

La formación del carácter

El esfuerzo de superación permanente no solo era generado por la creencia, sino por disposiciones que se daban en los sujetos y que constituían la formación del carácter. Este era uno de los temas predominantes durante la década, el cual 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, p.251). Frente al cuestionamiento de si era o no heredado, los artículos sostenían que, si bien se heredaban algunos rasgos de personalidad, se formaba desde la infancia y durante 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 (Cameron Agnes Deans, 1901, p.252)

Mediante la acción educativa y el dominio de la voluntad, se lograría un comportamiento regular y disciplinado, para lo cual era necesario un desplazamiento de la autoridad ejercida desde el exterior por 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 autointervención del sujeto sobre su propia interioridad (pensamientos, deseos, acciones, etc.)” (2008, p. 8) fundada en la racionalización religiosa. En esta línea, Weber concibe la relación entre estas nuevas prácticas éticas asociadas al trabajo como virtud fundamental, cuestión que, por razones de espacio, no abordamos en este trabajo.

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*. 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 conectaban la experiencia religiosa individual y la acción política para articularse con el sentido de las sociedades democráticas. Estas ideas estaban influenciadas por el llamado *modernismo o liberalismo teológico*, posicionado con el *posmilenarismo*⁷, en el cual:

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 (Miguez Bonino, 1995, p. 43).

7 Posición dominante en la Iglesia occidental después de Agustín durante 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 (1951).

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.

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 importancia⁸, el que luego ocuparía el maestro en la escuela. Las escuelas constituían un espacio de experimentación en suelo patrio de la formación que los liberales, simpatizantes⁹ 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 en la prensa del momento. De esta manera, se legitimaba un tipo de formación que esperaban funcionara como ejemplo para otras instituciones educativas. Refiriéndose al trabajo de las EEA en un artículo titulado “Las Escuelas Evangélicas Argentinas: su benéfica y eficiente acción educativa nacional”:

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 profícua 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,

personalidades del Congreso Nacional, diputados liberales y masones.

8 Eran frecuentes los artículos en el Sección Educativa 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 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 en 1906.

9 Se destacan durante la vigencia del proyecto intelectuales que manifestaban públicamente su apoyo a las escuelas. Ejemplos: Dr. Antonio Sagarna, Bismarck Lagos, Alfredo Palacios, Clemente Ricci, los presidentes de la época (Roca, Avellaneda, Sáenz Peña, Pellegrini, Mitre) y

cumplidoras con su deber (cursivas del autor (Sagarna Antonio, 1901, p.248) .

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 Evangélicas Argentinas 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 puede observarse en las relaciones de maestros y alumnos; está basada en la religión cristiana y en el cumplimiento del deber (Bismark Lagos, 1902, p. 1022).

Al referirse al bloqueo que los católicos pretendían llevar 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, p. 83).

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 somos¹⁰. En esta línea, la formación del carácter implicaba el desarrollo de ciertas cualidades que favorecerían el éxito en el progreso

10 Uno de los principios que se adherían en las paredes de las aulas de las escuelas de Morris con el formato de carteles que conformaron un suplemento de *La Reforma: Lemas Educativas de las Escuelas e Institutos Filantrópicos Argentinos* (segunda edición, 1922).

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 en la fuente documental (Notas Educativas s/a *La Reforma*, 1901, p. 507).

El énfasis en el esfuerzo individual se articulaba con la proyección social implícita en la idea de la filantropía sostenida en la *cooperación voluntaria*, noción que alude al concepto norteamericano sostenido desde principios religiosos que se traducía en la promoción del servicio al prójimo en condiciones de vulnerabilidad social: niños, ancianos, enfermos. En relación con esto se promovían actitudes como “un esfuerzo hecho por la felicidad de los demás nos levanta por encima de nosotros mismos” (en este sentido, 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 era deber de quienes más poseían *colaborar* con los más desfavorecidos. 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.

El compromiso excedía la concepción de *la limosna* o el *dar lo que sobra* y que formaba parte de las prácticas católicas. Estas ideas se acercan al sentido de filantropía anglosajón, que se diferenciaba de la concepción de la caridad católica, pero que no logró difundirse como contemporáneamente sucediera en Uruguay (Thompson, 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 (I: Vanderberg M.W G, 1901,p.122).

Otra cuestión de vital importancia constituía la mirada del adulto, por lo que 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 con el 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 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. s/a, 1901, p. 461).

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 un buen ciudadano y el hacer esto es de suficiente importancia (Andrews Chicago, 1901, p.461).

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 escuela era el ámbito de configuración del campo de la experiencia moral (el aula, los actos escolares, las asociaciones cooperadoras, exalumnos, 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 con 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 Williams, 1906, p. 3.416)

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, pero es la decisión mental que hace un buen o un mal carácter (The Canadian Teacher,s/a 1902, p. 896).

Desde esta perspectiva, le tocaba al maestro “indicar lo 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” (The Canadian Teacher, 1902,p.896.

Este reconocimiento de la decisión última otorgaba un margen de poder y autonomía del individuo donde creemos que subyacía el concepto protestante del *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” (1984b).

Conclusiones

Los discursos a los que nos hemos aproximado nos permiten analizar *juegos de verdad*, que refieren a las prácticas de control y formación de la subjetividad humana presentes en las instituciones escolares protestantes que particularmente analizamos. Los dispositivos disciplinarios generados para orientar esa construcción regulaban los espacios, los tiempos y los cuerpos de los individuos y un particular ejercicio del poder que planteaba el autogobierno, lo que creaba condiciones para la conformación de sujetos *elevados* a la categoría de ciudadanos.

Mediante las tecnologías de poder empleadas para corregir y controlar desde mecanismos de auto-determinación y regulación moral, posibles de observarse en los carteles, la conductas modélicas de los maestros, el orden del espacio, la higiene, los discursos asociados a los preceptos religiosos protestantes, se constituía un sujeto que podía verse como *soberano de sí mismo*, que tendría derivaciones en una ética pública. Recuperando a Foucault, en la ascética protestante para el ejercicio del autogobierno se promovía un conocimiento de sí que implicaba conocer reglas, principios que a la vez consistían en verdades y prescripciones, que se transmitían a través de instituciones

sociales como la familia y la escuela. En estos términos, consideramos que el protestantismo liberal intentó desarrollar estrategias que los individuos en su libertad podían tener consigo mismos y con los otros, en el juego de las relaciones de poder, lo que define la noción de gobernabilidad en términos foucaultianos.

Sin embargo, estos discursos que implicaban el juego de las relaciones de poder para el ejercicio de la libertad encontraron obstáculos en el contexto de un lento proceso de secularización y gobiernos oligárquicos 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. Siendo que la educación constituía para el protestantismo liberal 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, cuyo avance, tras “la embestida laicista”, se expresaba en el debilitamiento de las políticas laicistas desarrolladas por sectores liberales (Di Stéfano, 2011).

Por otra parte, si bien frente a la expansión del capitalismo se asistió a una flexibilización para posibilitar la incorporación del Estado argentino al mercado mundial, para estas latitudes no necesitó demasiado de una ascética que promoviera la formación del capital económico (en línea weberiana), ya que la riqueza se generaba por otras vías y en contextos políticos adversos a la expansión de un liberalismo al estilo norteamericano. En un contexto marcadamente diferenciado, en el que la ascética protestante se desarrolló, nos preguntamos acerca las relocalizaciones y/o resignificaciones de esta en la formación moral del ciudadano, habida cuenta de las cercanías evidenciadas entre sectores de la élite y el protestantismo liberal en el periodo analizado. Por último, otra parte; qué 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.

Referencias bibliográficas

- Bastian, J. (1990a). *Historia del protestantismo en América Latina*. México: CPSA.
- Bastian, J. (comp.). (1990b). *Protestantes, liberales y francmasones*. México: Fondo de Cultura Económica.
- Botana, N. (1984). *La tradición republicana*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Cameron Agnes Deans (1901) ¿Puede el carácter ser modificado por la educación? En caso afirmativo, hasta dónde? Traducido de *The Canada Educational Monthly* para *La Reforma: Revista de Religión, Educación, Historia y Ciencias Sociales*, Junio, 1901,290-294.
- Carli Sandra (2002): *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*. Ed. Miño y Dávila. Bs. As. Chicago Andrews (1901): El respeto y la cortesía. *La Reforma: revista de Religión, Educación, Historia y Ciencias Sociales*, noviembre, 1901, 462.
- Cohn, N. (1951). *En pos del milenio*. España: Alianza Editorial.
- Dillenberger, J. y Welch, C. (1958). *El cristianismo protestante*. Buenos Aires: Aurora.
- Di Stéfano, R. (2011). Por una historia de la secularización y de la laicidad en Argentina. *Quinto Sol*, 1(15).
- Foucault, M. (1984a). *Arqueología del saber*. México: Siglo XXI.
- Foucault, M. (1984b). *La ética del ciudadano de sí como práctica de la libertad*.
- Foucault, M. (2002). *Dichos y escritos I, II, III IV*. Madrid: Editora Nacional.
- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Giorgi, G. y Rodríguez, F. (2005). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores.
- Giorgi, G. y Rodríguez, F. (2007). *Ensayos sobre biopolítica, excesos de vida*. Buenos Aires, Barcelona, México: Paidós.
- Giorgi, G. y Rodríguez, F (comp) (2007): *Ensayos sobre biopolítica. Excesos de vida*. Buenos Aires. Paidós.
- González Montero, S. (2008). Enunciados y prácticas sociales: la confesión en la Reforma: Confesión, ascetismo y sujeto; la lectura de Weber y Foucault de las prácticas sociales en la Reforma Protestante. *Psikeba, Revista de Psicoanálisis y Estudios Culturales*. Recuperado de http://www.psykeba.com.ar/articulos/SGM_Foucault_confesion_y_examen.htm
- Lagos Bismarck (1902): Notable Informe del Consejo Nacional de Educación sobre las Escuelas Evangélicas Argentinas. *La Reforma: revista de Religión, Educación, Historia y Ciencias Sociales*: diciembre,1902,1021-1023.

- Latta S.J (1901). La educación moral. *The Canadian teacher*. Traducido para *La Reforma: revista de Religión, Educación. Historia y Ciencias Sociales*, Octubre, 1901, 331-336.
- Lionetti, L. (2005). La función republicana de la escuela pública. La formación del ciudadano en Argentina a fines del siglo XIX. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RMIE)*, 27(10), 1.225-1.255. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n27/pdf/rmie/v10n27scC00n02es.pdf>
- Miguez Bonino, J. (1995). *Rostros del protestantismo latinoamericano*. Buenos Aires: Nueva Creación.
- Mitre Bartolomé: Las Escuelas Evangélicas Argentinas, *La Reforma: Revista de Religión, Educación. Historia y Ciencias Sociales*, Febrero, 1901, 83.
- Morris William Case (1922) *Lemas Educativas de las Escuelas e Institutos Filantrópicos Argentinos*. 2ª ed. Imprenta Kidd
- Morris William Case (1906): A los maestros, en *La Reforma: Revista de Religión, Educación. Historia y Ciencias Sociales* septiembre, 1906, 3416-3.417.
- Oszlak, O. (1997). *La formación del Estado argentino: orden, progreso y organización social*. Buenos Aires: Planeta.
- Ploteno: Perfeccionamiento de sí mismo. (Trozos escogidos del *Monitor de la Educación Común*) En *La Reforma: revista de Religión, Educación. Historia y Ciencias Sociales*, noviembre, 1902, 977-978.
- Rebolledo Fica, E. (s. f.). Las escuelas de William Case Morris. Los protestantes liberales en el debate político-educativo de principios del siglo XX. En: S. Roitenburd y J. Abratte (comp.), *Historia de la educación en la Argentina*. Córdoba: Editorial Brujas.
- Roitenburd, S. (1998). *Nacionalismo católico cordobés. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo (1862-1943)*. (Tesis de doctorado UNC).
- Sagarna Antonio (1901): Las Escuelas Evangélicas Argentinas: su benéfica y eficiente acción educativa nacional. *La Reforma: revista de Religión, Educación. Historia y Ciencias Sociales*, junio, 1901, 248-249.
- Sarmiento Domingo, F. (1849). *De la educación popular*. Recuperado de <http://descargas.cervantesvirtual.com/servlet/SirveObras/13560175901028839600080/026186.pdf?incr=1>
- Thompson Andrés (1994): *El tercer sector en la historia argentina*. CEDES.

Recuperado en: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/argentina/cedes/thom2.rtf>

Toedter A. L (1908): Discurso de clausura en la fiesta de fin de año de la Escuela Argentina Infantil y kindergarten. *La Reforma: revista de Religión, Educación. Historia y Ciencias Sociales*, diciembre, 1908, 5480-5483.

Vago, I. (1947). *Morris*. Buenos Aires: La Aurora.

Vandenberg M.W: Un requisito esencial en la educación de la niñez (Traducido de *The School Journal*) en *La Reforma: revista de Religión, Educación. Historia y Ciencias Sociales*, abril, 1901, 121-122.

Weber, M. (1984). *La ética protestante*. España: Sarpe.

Fuente documental:

La Reforma: Revista de Religión, Educación. Historia y Ciencias Sociales. Dirección a cargo de William Case Morris, Imprenta Kidd(1901-1910).

Artículos sin autor (s/a):

La educación de la voluntad. Traducido de *The Canadian Teacher* para *La Reforma: revista de Religión, Educación. Historia y Ciencias Sociales*, septiembre 1902, 895-896.

Seamos justos. Traducido de *The Indiana School Journal* para *La Reforma: revista de Religión, Educación. Historia y Ciencias Sociales*, noviembre, 1901, 460-461.

