

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white sans-serif font on a blue rectangular background.

Corrientes pedagógicas en el protestantismo argentino [Pedagogical Currents in Argentine Protestantism]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Amestoy, Norman Rubén
Publisher	Instituto Universitario ISEDET
Rights	With permission of the license/copyright holder
Download date	2026-06-30 21:41:07
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/155552

Corrientes pedagógicas en el protestantismo argentino De la emancipación al centenario*

Norman Rubén Amestoy

Resumen: el artículo recorre la historia de los protestantes en Argentina y su relación con la educación formal. Señala que las sociedades religiosas protestantes compartieron con las clases dirigentes liberales un común optimismo pedagógico, expresado en la convicción de que no sólo todo individuo era posible de ser educado, sino que además la educación era el instrumento más adecuado para introducir transformaciones en la sociedad, la política y la economía.

“Pedagogical Currents in Argentine Protestantism. From Emancipation to the First Centennial”

Abstract: The article follows the history of Protestants in Argentina and its relationship to formal education. It points out that Protestant religious societies shared a common pedagogical optimism with the liberal political leadership of the time. This was expressed in the conviction that not only was every individual capable of being educated, but that education was also the most adequate instrument for introducing change in society, politics and economics.

A partir del siglo XVIII y XIX, aparecieron nuevas visiones sobre el vínculo entre educación y sociedad que predominaron hasta bien entrado el siglo XX. Para estas corrientes, la extensión de las tareas educativas y la escuela era vital para la transformación de las sociedades. Si bien diferían en cuanto al contenido de la educación, todas estas tendencias coincidían en cuanto a la importancia de abordar proyectos de reforma social.

* **Palabras claves:** Protestantismo. Educación. Historia. Diego Thompson.

Inscriptos en los movimientos provenientes de la *Ilustración* y algunas corrientes del liberalismo, en el Río de la Plata incluso antes de la emancipación comenzaron a emerger propuestas que apuntaban a construir un sistema educativo que "*formara al ciudadano*". Las mismas se fundaban en un optimismo pedagógico manifestado no solo en la convicción de que toda persona era educable, sino que la educación era capaz de efectuar transformaciones económicas, sociales y políticas que permitieran la construcción de sociedades modernas¹.

El protestantismo a la vez que compartía este optimismo pedagógico, en la línea de los *Padres Fundadores* en los Estados Unidos, enfatizaba aquel pensamiento por el cual el desarrollo de la democracia no podía tener éxito sin un electorado ilustrado. Desde un principio, por consiguiente, la educación se convirtió en una parte constitutiva de su tarea misionera y de su discurso religioso.

Mediante este ensayo nos proponemos indagar en las corrientes pedagógicas que influyeron en la educación protestante a partir del siglo XIX y la primera década del siglo XX, mostrando a su vez las relaciones y los aportes que los pedagogos y las sociedades religiosas protestantes efectuaron a la educación Argentina. En esta dirección, pretendemos mostrar como al mismo tiempo que el protestantismo fue influido por corrientes pedagógicas innovadoras, contribuyó a introducir estas mismas ideas en el sistema educativo nacional.

James D. Thomson y la introducción del método lancasteriano.

Desde el mismo momento en que el protestantismo hizo su aparición en el contexto rioplatense, mostró que la extensión masiva de la educación elemental era percibida como el instrumento más eficaz en el proceso de democratización, cambio social y modernización, como así también el agente fundamental para alcanzar la civilización.

En este sentido es revelador que el primer agente misionero, James Diego Thomson, tuviera, como representante de la *British and Foreign School Society* y la *Spanish Translation Society*, la doble comisión de difundir la Biblia junto con el método lancasteriano de enseñanza mutua.

Introducido en el Río de la Plata por Thomson, este método sería admirado y recibido con entusiasmo por Bernardino Rivadavia al punto que Thomson sería

¹ Marcelo Caruso e Inés Dussel, *De Sarmiento a los Simpsons; Cinco conceptos para pensar la Educación Contemporánea*. Buenos Aires, Kapeluz, p 91-94.

designado en 1819 «*Director General de Escuelas comprometiéndose a fundar una escuela modelo e instruir a los preceptores de las escuelas del estado*»².

Cabe recordar que a partir del proceso independentista, las nuevas clases dirigentes influidas por los ideales de la *Ilustración*, buscaron crear un «*ciudadano activo*», y para ello procuraron: «*estimular la participación de todo el pueblo en el quehacer educacional; se mandan imprimir obras de avanzado espíritu político, aunque pedagógicamente discutibles, para formar a las nuevas generaciones; se intenta extirpar los castigos corporales de las escuelas; se alienta la preocupación por la enseñanza de la mujer o de los indios ...*»³. Sin embargo, los recursos limitados tanto económicos, como de personal capacitado se transformó en uno de los principales escollos para que las elites dirigentes pudieran desarrollar su proyecto; esto en alguna medida explica, el aprecio con que las autoridades gubernamentales recibieron el *monitorial system*⁴.

El método consistía: «*en el uso de alumnos avanzados, denominados «monitores» que enseñan a sus compañeros los conocimientos adquiridos anteriormente. Sólo los monitores precisan comunicarse con un único maestro y así queda conformada una estructura piramidal que permite tener muchos alumnos en la base, los monitores sosteniendo la franja intermedia y al maestro único en la cúspide, controlando la totalidad del proceso de enseñanza aprendizaje*»⁵.

Según M. Narodowski, los escritos de J. Lancaster fueron los que introdujeron en el escenario pedagógico, la discusión acerca del modo concreto de alcanzar la simultaneidad sistémica, en el sentido de que la metodología lancasteriana popularizaría la idea de un sistema uniforme de instrucción con dirección centralizada, amparada en una moral laica. En esta dirección, según el autor, el impacto del método en el Río de la Plata, radicó en que fue capaz de instalar significativos elementos del discurso pedagógico moderno, que a su vez, habrían de sustentar la posterior disposición a favor de la creación de un sistema educativo nacional⁶. Para

² Daniel Monti, *Presencia del Protestantismo en el Río de la Plata*, Buenos Aires, La Aurora, 1969, p. 51. También ver Juan C. Varetto, *Diego Thomson, apóstol de la instrucción pública e iniciador de la obra evangélica en América Latina*, Buenos Aires, 1918.

³ Gregorio Weinberg, *Modelos Educativos en la Historia de América Latina*, Buenos Aires. Ed. Kapeluz. 1984, p. 89.

⁴ Jesuldo Sosa. «La Escuela Lancasteriana ...», en *Revista Histórica*, Montevideo, Año XLVII (Segunda Epoca), T. XX. Diciembre de 1963, Nos 58-60, p. 1-262.

⁵ Mariano Narodowski, *Infancia y Poder: La conformación de la pedagogía moderna*. Buenos Aires. Aique, 1994, p. 135.

⁶ Mariano Narodowski, «El Nacimiento de la escuela moderna en Buenos Aires. Problema Pedagógico» en *Espacios en Blanco*, N°2, 1994.

el autor: *«Este afán masificador que detenta la pedagogía monitorial hace que su misma existencia repose sobre esta pretensión democratizadora, por lo que los textos pedagógicos intentan familiarizar al lector con la epopeya de una infancia definitivamente absorbida por la institución escolar»*⁷.

Estas afirmaciones en cuanto a la metodología de enseñanza mutua difundida por el protestantismo en la primera mitad del siglo XIX, nos permiten afirmar que fue una metodología innovadora para su tiempo, dado que introdujo una discontinuidad con respecto a los métodos de enseñanza que se venían desarrollando en el Río de la Plata hasta la emancipación. Dicha discontinuidad se establecía al producirse un reordenamiento en la distribución del poder en la tarea de la enseñanza. En tal sentido, es necesario recordar que la autoridad y el poder antes detentado sólo por el maestro, comienza a ser delegado en parte a los «monitores», con el fin de maximizar los esfuerzos docentes. La movilidad del lugar del que sabe estará condicionado por el mérito logrado en el esfuerzo individual por apropiarse de los saberes.

En esta dirección, si bien es cierto que el sistema lancasteriano continuaba estableciendo un ordenamiento piramidal en la enseñanza, la introducción de «monitores» para el sostenimiento de la organización escolar - y no como meros «ayudantes» -, efectuaba una democratización de la «autoridad magisterial» al otorgarle al monitor un lugar relevante en la ejecución de la enseñanza. De este modo, la promoción de monitores establecía una nueva discontinuidad en la pedagogía moderna desde el momento en que fracturaba la simultaneidad del aula. Sostenido filosóficamente en la corriente utilitarista, el método establecerá a partir de ella, la necesidad de diseñar dinámicas entre los valores de la escuela y el mundo del trabajo⁸.

G. Weimberg al evaluar la incidencia del método de ayuda mutua concluye: *«La escuela lancasteriana fue una iniciativa que tuvo su origen en la Inglaterra de la Revolución Agrícola e Industrial, y quisieron arraigar (sin demasiado éxito, salvo en México donde tuvo vida prolongada) en nuestra América algunos de los protagonistas de nuestra emancipación, preocupados por superar los inconvenientes que ofrecía una sociedad sacudida, sensibilizada, y un sistema educativo que, aunque reducido, no por ello había dejado de sufrir los embates de guerras prolongadas. Por un momento Lancaster y su escuela parecieron ofrecer una salida, pero no fue otra cosa que un episodio más en la búsqueda de solucio-*

⁷ Ibid. p 142.

⁸ Sobre la relación entre Utilitarismo y Sistema Lancasteriano, ver Narodowski, (1994), *op cit*, p 154-157; además Anne Querrien, *Trabajos Elementales sobre la Escuela Primaria*, Barcelona, La Piqueta, 1983.

nes que, con decisión o a tientas, seguirían explotando, por diferentes vías, las próximas generaciones»⁹

Juana Manso y sus aportes a la Educación Popular.

A partir de la década de 1860, uno de los principales desafíos del naciente estado argentino era propiciar la formación del sistema de enseñanza. Es entonces cuando se establece el debate acerca del modelo educativo más conveniente para la construcción de la nación moderna y junto con ello si la tarea preferencial era la educación popular o la formación de las clases dirigentes¹⁰. En el marco de esta disyuntiva, la propuesta de Domingo F. Sarmiento (1811-1888) apuntaba a la formación masiva dentro de un proyecto educacional articulado a un proyecto de sociedad, que preveía la incorporación de amplios contingentes inmigratorios que debían ser adaptados a las transformaciones que se impulsaban.

El proyecto de Sarmiento, priorizaba a diferencia de la visión mitrista, la promoción de la educación popular, ya que la nación debía integrarse al sistema capitalista, y como consecuencia, la instrucción técnica debía formar una mano de obra eficiente para el funcionamiento del sistema¹¹. Junto con ello, era menester propiciar la inculcación de valores morales que favorecieran la integración en forma ordenada. De manera concurrente, era necesario desarrollar y extender el mercado interno, capaz de absorber la producción del mismo, de acuerdo a pautas de consumo acordes con la sociedad «moderna» y «civilizada». En esta dirección, la extensión masiva de la educación, era la herramienta para situar en la «civilización» a la «barbarie» de los gauchos, y las masas ignorantes y como así también a los contingentes venidos de Europa que era preciso integrar.

En el imaginario de Sarmiento la instrucción primaria dentro del proyecto de organización nacional aparecía definida como la: «Instrucción Nacional o grado de educación que tiene o recibe un pueblo culto, para prepararse debidamente al desempeño de múltiples funciones de la vida civilizada»¹². Asimismo, la educación elemental tenía un papel protagónico en la formación de hábitos morales. Dichos valores estaban vinculados estrechamente con la construcción del «orden, de una sociedad que debe garantizar la propiedad y el progreso», y por ello la sociedad toda debía mostrar su «interés» en la difusión de la educación popular¹³.

⁹Weimberg (1984), *op cit*, p 103.

¹⁰Juan Carlos Tedesco, *Educación y Sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, CEAL, 1970, p 67-69.

¹¹Weimberg, (1984), *op cit*, p 163.

¹²Domingo Faustino Sarmiento, *Memoria sobre Educación Común presentada al Consejo Universitario de Chile*, Santiago, Imprenta del Ferrocarril, 1856.

¹³*Ibid.* p 39.

Las ideas de Sarmiento en cuanto al lugar preferencial de la educación popular; la articulación de ésta con un proyecto de nación integrado al mercado mundial; el perfil del inmigrante deseado; la necesidad de que la educación acordara un lugar privilegiado a la formación de los valores morales; el lugar que en dicho cometido se le brindaba al «*cristianismo*»; y el carácter ejemplar que le otorgaba al modelo educativo norteamericano que había logrado conciliar educación y democracia junto con desarrollo y orden, fueron elementos que favorecieron el establecimiento de importantes vínculos entre Sarmiento y los docentes y pastores protestantes, a la vez que formas concretas de colaboración en la difusión de la educación popular.

De esta manera, tanto desde el ángulo de la formación del ciudadano como desde su contribución al desarrollo económico, su valor para introducir cambios en el orden tradicional o acotar el poder del catolicismo integral en ese orden, tanto protestantes como reformistas sarmientinos coincidieron en la relevancia de la instrucción formal y escolarizada al momento de pensar en las formas más adecuadas de reforma social. Después de todo, pastores y pedagogos protestantes, o el mismo Sarmiento tenían un paradigma común que a la vez que les causaba admiración y alimentaba su optimismo pedagógico, los impulsaría a desarrollar acciones similares a las desarrolladas en los Estados Unidos.

Nos referimos a la obra de Horace Mann (1796-1859). Cabe recordar que durante el transcurso del siglo XIX, Mann estructuró el sistema de educación pública del Estado de Massachussets, que estuvo a la vanguardia de la organización educacional norteamericana. Teniendo como marco de referencia la sociedad bostoniana, industrial y con una extensa diversidad religiosa, Mann defendió la importancia de la formación de los ciudadanos para ordenar la organización social. Sin embargo, al mismo tiempo produjo los primeros estudios que intentaron demostrar que la educación tenía no solo efectos sobre los salarios, sino sobre la actividad económica en general. En el pensamiento de Mann aparecen así reunidos los argumentos de ciudadanía, junto a los argumentos de la conveniencia económica y la eficacia de los resultados.

En el país, tales ideas encontraron eco en las sociedades religiosas protestantes y sus propuestas educativas. Una admiradora de Mann y que se transformaría en pionera al momento de difundir el optimismo educativo sería la pedagoga anglicana Juana Paula Manso (1819-1875).

En ella es posible notar como en los inicios de la organización del sistema educativo, algunos maestros protestantes no solo contribuyeron a la for-

mación del mismo, sino que se constituyeron en verdaderos precursores de la educación pública, en particular en las escuelas normales, introduciendo aportes pedagógicos innovadores.

Si bien la obra de Juana Manso es conocida¹⁴, es conveniente resaltar que estuvo estrechamente ligada la reforma educativa impulsada por Sarmiento en 1865, al punto que el reformador diría: «*Juana Manso fue la única en tres o cuatro millones de habitantes en Chile y la Argentina que comprendió mi obra de educación*»¹⁵.

Más allá de su labor literaria, la difusión de ideas antiesclavista, y el carácter pionero de su lucha por la emancipación de la mujer, el aporte de J. Manso estuvo centrado en su interés por la difusión de la educación popular y la introducción de reformas en materia pedagógica.

A partir del 1 de Enero de 1854, momento en que fundaba el *Albun de Señoritas*, - periódico de literatura, modas, bellas artes y teatro -, Juana Manso difunde trabajos de trascendencia pedagógica tales como: “*Organización de las Escuelas*”, “*Educación Popular*”, “*Introducción al estudio de la filosofía*”¹⁶, como así también ideas favorables a la libertad de conciencia, y la emancipación intelectual y económica de la mujer.

Luego de su radicación definitiva en Buenos Aires, en abril de 1859 y por iniciativa de Sarmiento, fue promovida como Directora de la *Escuela Primaria para Ambos Sexos N° 1*, institución a partir de la cuál defendería las tendencias favorables a la «*coeducación de los sexos*»¹⁷.

En 1862 publica una obra histórica fundamental, por su difusión - siete ediciones - y por estar destinada a: «...*servir de libro elemental de historia en las escuelas primarias...*», nos referimos al «*Compendio de la Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata*»¹⁸. A su entender: «*El libro de la historia patria,*

¹⁴ Lidia Lewkowicz, Juana Paula Manso (1819-1875); Una mujer del siglo XIX. Buenos Aires, Corregidor, 2000.

¹⁵ *La Prensa*, «Una Gran Mujer Argentina», artículo firmado por Ernesto Morales.

¹⁶ *Albun de Señoritas*, Buenos Aires, 8 de enero de 1854, N° 2, p. 12.

¹⁷ Juana Manso reivindicaba el principio de la coeducación cuando afirmaba: «*La aclimatación de esta clase de escuelas entre nosotros proviene de dos causas: primero la necesidad de abrir para la mujer una carrera honorable. que la ponga al abrigo de la miseria o del desvarío; segundo, las dificultades del servicio doméstico, por la facilidad que tienen las familias de enviar a la misma escuela los hijos varones. lo que ahora hace un criado*». Véase: *Anales de la Educación Común*, Buenos Aires, Diciembre de 1865, vol III.

¹⁸ Juana Paula Manso, *Compendio de Historia de las Provincias Unidas del Río de la Plata*, Imp y Lit a vapor de Bernheim y Poneo, Buenos Aires 1862, p. 3.

debe ser el primer libro de lectura para las escuelas, porque es la piedra angular del civismo»¹⁹.

Junto a la tarea docente y la producción historiográfica, desde 1863, comienza a colaborar en la difusión de las «*Conferencias Pedagógicas*»²⁰, a la vez que estimula el establecimiento de la «*Sociedad Propagadora de la Educación*». En 1864, inaugura el «*Círculo Literario*» y en 1865, asumió la dirección de *Anales de la Educación Común*, revista fundada por Sarmiento en 1858. Al describir la labor que desarrollaría, J. Manso precisaba que el cometido de la publicación era:

«Popularizar las doctrinas educativas que la eleven a la altura de las ciencias sociales y poner al alcance y conocimiento de todos los hechos y prácticas que colocan en relieve las ventajas de la educación popular; así como revelar los innumerables datos estadísticos que comprueban la creciente prosperidad de los países que toman la educación como base de su organización y como fuente de su poder»(sic)²¹

En 1866, inicia una extensa labor como conferencista, realizando «*Lecturas Públicas*» donde difunde su interpretación de los viajes de Sarmiento por Europa de 1847, y ponencias acerca de: «*La Escuela es el secreto de la prosperidad de los pueblos jóvenes*» (Quilmes), o la «*Reforma Religiosa en Europa*»²². Durante el mismo año, impulsa la creación de *Bibliotecas Populares* en San José de Flores, y sobre todo, en Chivilcoy donde sus iniciativas contaron con el apoyo de la sociedad.

En 1868, es designada miembro honorario de la «*Sociedad Estímulo Literario*» y en enero de 1869, es nombrada corresponsal de la «*Sociedad Amigos de la Educación Popular*» de Montevideo. En el transcurso de 1869, y durante la presidencia de Sarmiento, acepta su promoción como vocal del *Consejo de Instrucción Primaria*. Este cargo en la función pública, y el contacto con la realidad educativa de la campaña, la induce a promover la fundación de la «*Sociedad de Preceptoras*», una entidad pionera en cuanto a la agremiación docente. La institución busca: «*eleva la dignidad del profesorado y eleva la categoría de las escuelas a su más alta misión*»²³.

¹⁹ *Ibíd.*, prólogo.

²⁰ En dichas conferencias el aporte de Juana Manso se centró en desarrollo de ponencias de historia y geografía, además de nociones generales de metodología basadas en la obra: «*Errores en Materia de Educación*» de Benot.

²¹ *Anales de la Educación Común*, Agosto de 1865.

²² *Juana Manso, Carta a D.F. Sarmiento*, 3 de Mayo de 1867.

²³ *Anales de la Educación Común*, Agosto de 1869, p 226. Allí se detalla el cometido de la sociedad que habría de crearse.

Por otra parte, desde su rol de funcionaria, también propicia las «*Conferencias para Maestras*» a partir de 1870. Mediante las mismas, difunde la introducción del método caligráfico de Bergmans, como así también las ideas pedagógicas de Juan Enrique Pestalozzi (1746-1827) y Friedrich W. A. Froebel (1782-1852).

En 1871, además de desempeñarse como vicedirectora de la «*Escuela Graduada N° 1*», se dedicó a la traducción de las obras: *Lecturas* de Horace Mann, «*Lecciones sobre Objetos para los maestros y los Padres*» de Norman Calkins, «*Naturaleza y Valor de la Educación*» de John Lalor. En Junio de 1872, fundó la «*Sociedad Pestalozzi*» - antes conocida con el nombre de «*Sociedad de Educación*»²⁴, con la finalidad de difundir las ideas educativas del pedagogo suizo. En 1872, además crea el diario «*Educación Moderna*», desde cuyas páginas pretende estimular: «*la discusión y difusión de las materias relacionadas con la educación*»²⁵.

Las maestras protestantes norteamericanas y su aporte al normalismo educativo.

Si bien las iniciativas educativas desarrolladas por el protestantismo en el Río de la Plata a partir de mediados del siglo XIX, fueron portadoras de los modelos pedagógicos progresistas de origen norteamericanos, esta no fue una característica exclusiva de dichas escuelas. Por el contrario, cabe recordar que el mismo gobierno nacional favoreció por iniciativa de Sarmiento, el ingreso de maestras normalistas procedentes de los Estados Unidos.

Durante la década del '60ss, las provincias no estaban en condiciones de satisfacer las demandas educativas por la falta de personal profesional entre sus maestros. Este problema se agudizaba por el desinterés hacia la enseñanza debido al pago irregular e insuficiente y la falta de uniformidad de planes y sistema de enseñanza. Todo este panorama, no hacía más que poner en evidencia el estancamiento en que se hallaba la escuela elemental.

Sin embargo, a partir de 1871, se inicia un proceso de institucionalización de la escuela normal con la creación de la *Escuela Normal Nacional de Paraná*, y cuyo primer director George Stearnes debido a su filiación protestante debió abandonar el cargo²⁶. El cometido de la institución era preparar maestros que desarro-

²⁴ El reglamento de esta asociación aparece en la revista *Anales de la Educación Común*.

²⁵ Cit. Mannon Guaglianone de Delgado Fito, *Juana Manso: Una vida al servicio de la cultura argentina*, Buenos Aires, 1868, p 27.

²⁶ Daniel Montí, *Presencia del Protestantismo en el Río de la Plata durante el Siglo XIX*, Buenos Aires, La Aurora, 1969, p 258.

llaran un obra civilizadora entre los individuos de las diferentes clases sociales. La *Escuela Normal* estaba compuesta por un curso normal en el que se adquirían un conjunto de conocimientos acordes con las necesidades del país, mientras que por otra parte, otro ramo lo constituía la *Escuela Modelo de Aplicación*, especialmente diseñada para la práctica de los métodos de enseñanza.

La *Escuela Normal* tomó un carácter nacional, ya que el gobierno era quien fijaba los planes y programas para los cursos normales anexas de los colegios nacionales, así como también fijaba un carácter laico por el cual se excluía la enseñanza religiosa de los programas. Paralelo al proceso de institucionalización de las escuelas normales fue el surgimiento de una nueva ideología, esto es, el normalismo como movimiento liberal, progresista, democrático y laico, influido por las corrientes del naturalismo, el positivismo y el cientificismo. Otro aspecto ligado al surgimiento de las escuelas normales fue el proceso de feminización del magisterio, que implicaría la apertura a la promoción de mujer, desde el momento en que se abría la posibilidad de ofrecer una actividad lucrativa y una vía concreta de acceso al saber.

Esta preocupación por la extensión del normalismo en el país se ligó a los desarrollos que en tal sentido se venían dando en los Estados Unidos hacia mediados del siglo XIX. Allí de manera concordante con la extensión de la educación común, se produjo la aparición de un movimiento paralelo referido a la formación de los maestros, bajo la influencia de las pautas europeas y las teorías pedagógicas de Pestalozzi y Froebel, que fueron adoptadas y bajo cuya orientación fueron estableciéndose las primeras escuelas normales para la formación de los maestros.

Una de estas experiencias la constituyó el *Oswego Movement*, un movimiento pedagógico así denominado, ya que tuvo como epicentro la *Escuela Normal* de Oswego en la ciudad de New York. Su principal referente era el superintendente de las escuelas municipales, Edward Sheldon quién con el apoyo de la *Asociación Nacional de Maestros de Filadelfia*, inauguró en 1865, un verdadero centro de interés nacional, con repercusiones en el Río de la Plata.

E. Sheldon buscaba encontrar un método de formación docente, y por ello la institución procuró favorecer el estudio sistemático y la aplicación de las ideas pedagógicas de Pestalozzi. Para esta labor el *Oswego Movement* contó con la ayuda del profesor Hermann Krusi, cuyo padre había sido asistente de Pestalozzi en sus experiencias en Suiza y Alemania, y mencionado por el educador en su obra *Cómo educa Gertrudis a sus hijos*.

El rasgo central del movimiento de Oswego fue el haber traducido las ideas de Pestalozzi a nueve principios operativos y el haberlos aplicado sistemáticamente en la formación docente, para extenderlos en un segundo momento a la educación elemental. La adaptación había sido efectuada por Miss Jones, una maestra proveniente de la escuela *Home and Colonial Society* de Londres donde había sido colega de H. Krusi²⁷.

Durante 1861 y 1862, Miss Jones enseñaba en Oswego el método pestalozziano y a partir de ese momento encara la adaptación de las ideas de Pestalozzi con las de J.J. Rousseau, Comenio y H. Spencer. Las maestras protestantes bilingües, formadas dentro de ese ideario y práctica educativa son las que traería Sarmiento para formar a las maestras argentinas a través de las escuelas normales.

Los nueve principios pestalozzianos impulsados a partir de 1870 por la *Escuela Normal de Paraná* y que fueron determinantes en la formación del normalismo argentino enfatizaban que:

- La actividad es una ley de la niñez; acostumar al niño a obrar, educar la mano.
- Cultivar las facultades en su orden natural, desarrollar la mente y luego proveerla.
- Principiar los sentidos; no decir jamás al niño lo que él puede descubrir por si mismo.
- Dividir cada asunto en sus elementos; una dificultad es bastante para el niño.
- Proceder paso a paso y acabadamente. La medida de la instrucción no es la que el maestro puede dar sino la que el alumno puede recibir.
- Que cada lección tenga un objeto mediato y otro inmediato.
- Desarrollar la idea, dar la palabra que la representa y cultivar el lenguaje.
- Pasar de lo conocido a lo desconocido, de lo simple a lo compuesto, de lo particular a lo general, de lo concreto a lo abstracto.
- Primero la síntesis y después el análisis; No seguir el orden del asunto sino el de la naturaleza.

Entre 1869 y 1883 fueron las maestras protestantes venidas de los Estados Unidos, quienes organizaron 18 escuelas normales en las ciudades de Paraná (1871);

²⁷ Estas referencias aparecen en la obra de E. Sheldon *A Manual of Elementary Instruction*, New York, J.B. Taylor y Cía, 1883 y escrita en colaboración con Miss Jones y H. Krusi.

Tucumán (1872); Mendoza y Catamarca (1878); San Juan y Rosario (1879); Corrientes, Córdoba, Esquina y C del Uruguay (1883); Jujuy y La Rioja (1884); Goya y La Plata (1887) y Mercedes en 1888²⁸.

En 1883, llegaron algo más de 27 maestras, entre las que se habría de destacar, Sara Chamberlein de Eccleston. Ella había sido reclutada por Franc Allyn en los Estados Unidos en su carácter de especialista de *Kindergarten* a pedido de Sarmiento. En 1884, fundó en la *Escuela Normal de Paraná*, un curso de Profesorado en *Kindergarten*, y a partir de allí comenzaría a trabajar en la tarea pionera de difundir los *Jardines de Infantes*, estableciéndolos en la ciudad de Paraná (1884); C. del Uruguay (1887); Buenos Aires (1897) y Mendoza (1910), como así también, en la traducción de publicaciones extranjeras²⁹.

En 1893, fundó la *Sociedad Internacional de Kindergarten*, junto con Custodia Zuloaga, Elvira Rawson de Dellepiane y teniendo como socios honorarios a Bartolomé Mitre, Pablo Pizurno y Victor Mercante, renombrado positivista de la época. Entre los objetivos de la asociación estaba la amplia difusión de sistema de Froebel y el «*poner en cooperación activa sus intereses*», paro lo cual era menester difundir la promoción de jardines de infantes, elevar la profesión y unir la enseñanza con la escuela³⁰. En 1896, creó la *Escuela Normal de Profesoras de Kindergarten* en un marco de resistencia y oposición³¹. Con todo: «...*es posible ubicar esta experiencia dentro de la tendencia normalista laica, como iniciativa particular de docentes y profesionales que formaban parte del sistema educativo de la época. Las maestras norteamericanas, las egresadas de la Escuela Normal de Paraná, mujeres de trayectoria feminista, confluyen particularmente en la difusión del nivel inicial*»³².

John Dewey y la pedagogía activa.

La respuesta filosófica a los nuevos descubrimientos científicos realizados en el último tercio del siglo XIX, asumió en los Estados Unidos el nombre de instrumentalismo o pragmatismo. Formulado por un grupo de pensadores de Nueva Inglaterra, esta corriente rápidamente conquistó la mayoría de los ámbitos académicos, alcanzando una popularidad notable fuera de ellos³³.

²⁸ Monti, (1969), *op cit*, p 258 ss.

²⁹ Monti, (1969), *op cit*, p 257-259.

³⁰ *Estatutos de la Sociedad Internacional de Kindergarten*, Buenos Aires, Imprenta Sciutti, 1903.

³¹ L. Bosch, «Los últimos 60 años en la educación pre-primaria argentina», en *La Obra*, Buenos Aires, Año 61, N°750, 1981.

³² Sandra Carli, *Sociedades Populares de Educación y la Protección de la Infancia*, Buenos Aires, UBA, Ficha de Cátedra, Agosto de 1989, p 16.

³³ Jordi Cortés Morató y Antoni Martínez Riu, *Diccionario de Filosofía en CD-ROM*, Barcelona, Herder, 1996. El Pragmatismo.

El pragmatismo no era tanto una filosofía sino una manera de pensar acerca de la filosofía. Para esta corriente, la verdad no podía ser considerada absoluta sino relativa. Esto es, la verdad no estaba fijada ni era definitiva, sino que todavía se estaba haciendo³⁴.

Estas afirmaciones del pragmatismo ponían el acento sobre la idea de evolución, crecimiento y cambio, y de hechos sus filósofos aceptaron las implicaciones plenas de la evolución orgánica y supusieron que el organismo social estaba tan sujeto como el mundo físico a los procesos evolutivos. Esta nueva manera de considerar a la filosofía, así como al orden social en su totalidad, produjo una modificación acelerada en el pensamiento. Trajo consigo un desplazamiento irreversible de lo deductivo a lo inductivo, de lo intuitivo a lo experimental, de el principio a la práctica y de la forma a la función. Estas modificaciones que se pueden constatar en todas las ramas del pensamiento social, habrían de afectar las ideas pedagógicas y sobre todo en quienes se declararon partidarios de la educación progresiva.

Influido por el psicólogo y filósofo William James (1842-1910), John Dewey (1859-1952) desarrolló en términos lógicos la teoría pragmatista del conocimiento. Concibiendo las ideas no sólo en términos de su función biológica, insistió también en su condición instrumental, tal como están aplicadas en las sociedades. Según Dewey, el filósofo debía asumir la responsabilidad de establecer los conflictos y los problemas públicos, antes que los privados. La regla del método lógico y el énfasis personal y emocional que el pragmatismo fue con W. James, se expendió con Dewey hasta su transformación en una ley fundamental del desarrollo y las prácticas sociales. Por cierto tanto James como Dewey, imbuidos del espíritu evolucionista, insistieron en el carácter inconcluso de la sociedad y el universo; sin embargo Dewey había acentuado la potencialidad del hombre para rehacer todas las cosas necesarias para su propio perfeccionamiento, sino además para el mejoramiento de la sociedad mediante la aplicación planificada del método experimental como medio de prueba de las ideas en el escenario mismo de los problemas sociales. Para Dewey la validez de las ideas, los programas y proyectos debían pasar por la prueba democrática y pública. Por otra parte, a su entender la naturaleza física y el medio social eran materiales que podían ser moldeados por la inteligencia y la voluntad del hombre. En estos conceptos, Dewey entroncaba con los filósofos de la Ilustración del siglo XVIII, pues concebía que el hombre tenía constitutivamente una naturaleza plástica susceptible de perfeccionamiento al mejorarse el ambiente social.

³⁴ William James, *El Significado de la Verdad*, Buenos Aires, 1980, p. 29-30.

Hacia fines del siglo XIX sus concepciones acerca del individuo y de la comunidad, y el papel de la educación en la promoción del cambio social las relacionó con las nuevas nociones científicas. Como resultado de este ejercicio, Dewey dedujo que ni los animales ni los hombres enfrentaban solos su ambiente y sus luchas; era demostrable que los más sucumben o sobreviven en grupos. En otras palabras, el grupo influye sobre el individuo, o lo que es lo mismo el individuo es el microcosmos del cual el grupo circundante es el macrocosmos. Así dejaba planteado que el individuo y el grupo del futuro podían ser cambiados de manera recíproca, seleccionando de modo inteligente entre los valores grupales, aquellos que tenían alguna probabilidad de producir los resultados esperables, siendo sometida la selección a la prueba constante de sus resultados.

En 1895, en su escuela experimental de Chicago, y provisto de este basamento psicológico y filosófico, Dewey encaró una innovación educativa donde intentaba dejar atrás las prácticas tradicionales del aula, al buscar promover dos valores independientes; por una parte el desarrollo de la individualidad plena en todos sus atributos, y por otra, el valor de una sociedad democrática. La concreción de estas metas, a su entender, eran posibles acelerarlas mediante la insistencia especial en los métodos destinados a desarrollar una dirección múltiple, el pleno desarrollo de cada personalidad y los hábitos de cooperación a través del abordaje grupal de los problemas comunes. El desarrollo de estas nociones apareció formulado, en una de las más famosas publicaciones en materia de educación, esto es *School and society* (1899), posteriormente desde sus cátedra primero en la Universidad de Chicago y después en la Universidad de Columbia, espacios a partir de los cuales Dewey impulsó una gran cantidad de discípulos que propagaron sus ideas³⁵.

El movimiento de la educación progresiva – perneada por el evolucionismo – contribuyó a socavar la concepción tradicional de la naturaleza humana como algo “malvado”, y la voluntad del niño como algo que era preciso “quebrar” mediante una severa disciplina. De hecho la escuela activa buscaba un cambio de la noción del niño-objeto por la del niño-sujeto, y el paso del aprendizaje memorístico al aprendizaje mediante el uso de las manos. Según esta corriente era más importante el aprendizaje que la enseñanza, el entrenamiento del niño más que a la materia de estudio y la educación como parte esencial de la vida misma que a la educación como preparación para la vida. En esta dirección, la educación progresiva no solo se enraizada en las enseñanzas de los educadores suizos y alemanes del siglo

³⁵ Allan Nevins y Henry Steele Commager con Jeffrey Morris, *Breve Historia de los Estados Unidos*, México, Fondo de Cultura Económica, 1994, p. 382.

XVIII y XIX, sino que a partir de las aportaciones, sobre todo, de William James, se constituía en una nueva filosofía de la educación.

Ahora si tomamos en cuenta, el énfasis que la educación protestante ponía en el individuo, nos resulta fácil entender la rápida aceptación que la escuela progresiva tendría entre los evangélicos del Río de la Plata. El lugar privilegiado otorgado al individuo les permitía ligar los valores pedagógicos norteamericanos desarrollados por los partidarios de la pedagogía activa como John Dewey, con los grandes principios liberales de la libertad de conciencia fundados en el principio religioso protestante del libre-examen. Esto se tradujo en la enseñanza protestante en una pedagogía del carácter³⁶, del esfuerzo, de la superación individual basada en el forjamiento de una conciencia moral y al mismo tiempo religiosa. Los lemas de las sociedades de jóvenes como por ejemplo el de «*Elevaos y elevad a los demás*» de las «*Ligas Epword*» metodistas, o las *Escuelas Evangélicas Argentinas*, del anglicano W. Morris enfatizaba también la pedagogía que fomentaba el trabajo intelectual, tanto como manual y a la vez estimulaba la práctica del deporte como un espacio para el desarrollo de la voluntad.

De este rápido repaso por las corrientes pedagógicas que influyeron en el protestantismo, es posible afirmar que las sociedades religiosas protestantes compartieron con las clases dirigentes liberales un común optimismo pedagógico, expresado en la convicción de que no solo todo individuo era posible de ser educado, sino que además la educación era el instrumento más adecuado para introducir transformaciones en la sociedad, la política y la economía. Para ello, desde los inicios de su inserción en el Río de la Plata, las sociedades protestantes mostraron una disposición encomiable para introducir las innovaciones pedagógicas que se producían en el contexto angloamericano, y que siempre -durante el período estudiado- les permitiría mantenerse entre las instituciones educativas y cuerpos docentes, más adecuados a la modernización que se procuraba instalar. Hacia la década de 1870 cuando en la Argentina se inició el diseño, expansión y diversificación del sistema educativo, el protestantismo apoyó dicha iniciativa con la provisión de docentes calificados, provenientes en su mayoría del extranjero con la finalidad de hacer avanzar el normalismo. En 1884, momento en que la ley 1420 de enseñanza laica, gratuita y obligatoria, venía a dar base legal al sistema, el protestantismo se mostró favorable a la nueva legislación, dado que la nueva legislación acotaba el poder de la Iglesia Católica. A partir de aquellos años y hasta bien entrado el nuevo siglo, el optimismo pedagógico logró no solo fundar el sistema educativo en el país,

³⁶ La Reforma, Órgano del Club Protestante, Año I, N°4, Montevideo, Setiembre de 1908.

sino que además el desarrollo alcanzado por la educación argentina y sus producciones pedagógicas se constituyeron en pioneras y paradigmas a seguir en el resto de América Latina. Para finalizar queremos decir que resulta difícil poder medir la influencia del protestantismo en la educación argentina, sin embargo no nos cabe duda de que al menos, en una pequeña medida, el protestantismo contribuyó a desarrollar aquella religión cívica que fue el optimismo educativo entre el último tercio del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX.

Fecha de recepción: 24.6.02

Fecha de aceptación: 15.7.02

Norman Rubén Amestoy es Licenciado en Teología del ISEDET; Profesor de Historia de la Iglesia en el Instituto Bíblico Mediterráneo (Unión de las Asambleas de Dios); Coordinador de la Fraternidad Teológica Latinoamericana – Núcleo Córdoba. Actualmente se desempeña como Pastor de la Iglesia Evangélica Metodista y está realizando su Tesis Doctoral en el ISEDET sobre la "Difusión y Cultura Protestante en el Uruguay; 1867-1904".