



Vallejo, Gustavo Gabriel

Teorías educacionales anglosajonas y elites argentinas: Notas sobre el Internado de la Universidad Nacional de La Plata

Anuario del Instituto de Historia Argentina

2003, no. 3, p. 253-278

Este documento está disponible para su consulta y descarga en [Memoria Académica](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar), el repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata**, que procura la reunión, el registro, la difusión y la preservación de la producción científico-académica editada e inédita de los miembros de su comunidad académica. Para más información, visite el sitio

www.memoria.fahce.unlp.edu.ar

Esta iniciativa está a cargo de BIBHUMA, la Biblioteca de la Facultad, que lleva adelante las tareas de gestión y coordinación para la concreción de los objetivos planteados. Para más información, visite el sitio

www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar

Cita sugerida

Vallejo, G. G. (2003) Teorías educacionales anglosajonas y elites argentinas: Notas sobre el Internado de la Universidad Nacional de La Plata. Anuario del Instituto de Historia Argentina (3), 253-278. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3105/pr.3105.pdf

Licenciamiento

Esta obra está bajo una licencia Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 2.5 Argentina de Creative Commons.

Para ver una copia breve de esta licencia, visite

[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/.](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/)

Para ver la licencia completa en código legal, visite

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ar/legalcode.>

O envíe una carta a Creative Commons, 559 Nathan Abbott Way, Stanford, California 94305, USA.

TEORÍAS EDUCACIONALES ANGLOSAJONAS Y ELITES ARGENTINAS: NOTAS SOBRE EL INTERNADO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA

Gustavo Vallejo

*H*acer, en suma, del niño, una partícula viviente de la patria, para que mediante los adolescentes de hoy, obreros de mañana, el país realice una evolución constante y consciente, perfeccionando así los procedimientos de mejoramiento social fundados en las revoluciones, que hasta hoy han sido, por desgracia, los principales, si no los únicos medios de obtener el pensamiento y de la vida colectiva.

Ernesto Nelson, 1912.¹

Evolución y revolución

En 1912, uno de los primeros números del *Boletín Mensual* del Museo Social Argentino presentó “un experimento trascendental en la educación argentina”. La inusual importancia que la institución más representativa de los intereses del liberalismo le asignaba a un programa pedagógico deja traslucir las expectativas despertadas en quienes buscaban extender los instrumentos nor-

¹ NELSON, Ernesto. “Un experimento trascendental en la educación argentina” (pp. 209-269), en *Boletín Mensual del Museo Social Argentino*, Tomo 1, Buenos Aires, 1912, pp. 222-223.

mativos del Estado sobre la sociedad civil. En efecto, el Internado del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata, de eso se trata, descrito por Ernesto Nelson –cofundador del Museo Social y codirector del novedoso “experimento” platense–, ocupó un lugar preponderante entre las páginas de ese verdadero muestrario de las principales inquietudes que tenían quienes buscaban controlar la irresuelta “cuestión social” en las ciudades, y a su vez armonizar las relaciones que lo urbano mantenía con el mundo rural.

¿Hasta dónde llegaba la pedagogía en el programa expuesto por Nelson, y cuánto había en él de funcional a la reproducción de los intereses hegemónicos de una elite liberal argentina que preparaba el tránsito de la alberdiana “república posible” a “la república verdadera”, con la emblemática sanción de la Ley Sáenz Peña?

El fragmento del epígrafe nos sugiere algunas claves para la interpretación de estos problemas, especialmente al establecer un punto de articulación entre las responsabilidades individuales y las colectivas, que remiten directamente a la cadena de causalidad establecida entre contenidos educativos y ciudadanía deseable. Desde esta perspectiva, la “patria” requería de la intervención del Estado moderno para que, por medio de la educación laica, el niño internalizase la necesidad de participar de un mejoramiento social gradual, evitando que en el futuro incurriera en acciones que provocasen bruscos cambios políticos. Y en esta convicción, el énfasis que el propio Nelson pone en resaltar los términos oposicionales de evolución y revolución (la cursiva del epígrafe es suya), exaltaba una dialéctica que atravesó *tout court* los campos biológico, político e ideológico, al momento de posicionarse frente a la idea de cambio social.

Hacia 1900, los conceptos de evolución y revolución se asociaron a particulares interpretaciones realizadas de las principales teorías biológicas, sobre las que parecía recaer en última instancia toda capacidad de dirimir “científicamente” cuál era el camino más adecuado para alcanzar el progreso social. Si la “teoría de la mutaciones” de De Vries, al sostener que en la naturaleza podían existir cambios discontinuos o “saltos”, prohijó propuestas revolucionarias, el evolucionismo “clásico” continuó siendo leído en clave social por el liberalismo, para legitimar procesos lentos y desprovistos de cambios violentos. Inmersas en esta última convicción, las inquietudes educacionales de Nelson

participaban de las estrategias gradualistas desplegadas sobre una inevitable ampliación de los derechos de ciudadanía, cuando el fantasma de la revolución arreciaba por la agudización de la crisis de legitimidad que el orden conservador no lograba superar desde el crac de 1890. Y precisamente esa lectura de los fenómenos políticos y sociales había hecho de Nelson un calificado interlocutor de las ideas con las que Joaquín V. González concibió la Universidad platense.

Después de las fuertes restricciones participativas mantenidas por la Generación del 80, González vino a iniciar ingentes acciones dirigidas a conciliar progresivamente lo político y lo social dentro de una idea orgánica de nación. Sus medidas impulsadas en el "unicato" (siendo una suerte de primer ministro entre 1901 y 1907) prolongan inquietudes personales presentes ya en su tesis doctoral que, en 1885 y con el emblemático título de *Estudio sobre la Revolución*, indagó los distintos medios "civilizados" de convivencia capaces de evitar trastornos en las sociedades modernas. Y si, en 1902, su reforma electoral (antecedente directo de la Ley Sáenz Peña) y la Ley de Residencia fueron una elocuente síntesis de la voluntad de relegitimar el orden conservador a través de una apelación a la identidad nacional, que contenía ejemplarizadores premios y castigos en los derechos ampliados para quienes eran ciudadanos y drásticamente restringidos para quienes carecían de ese *status*, la educación completó el esquema estableciendo el reaseguro del ejercicio de una ciudadanía consciente de que no pondría en riesgo la gobernabilidad. La forma de superar el fraude sin que todo el sistema se desmadrara, residía entonces en la edificación de una utópica "República de Sabios", con masas de inmigrantes nacionalizadas y educadas que elegirían y elites formadas *meritocráticamente*, de donde saldrían los elegidos.²

Conjugar educación y democracia, esto es, pensar en un sistema de gobierno donde los mejores fueran legitimados popularmente, siguió siendo la obsesión de González, como lo dejó entrever en *El juicio del siglo* (1910), don-

2 Para Darío Roldán, en la trayectoria de González pueden reconocerse inquietudes que pasan por dar con las "Certezas del Pasado" a través de la historia, llegar a la "República de Sabios" por medio de la utopía. "Recuperar la virtud" con la política, y por último alcanzar la ilusión de ver la "Sociedad encauzada". ROLDÁN, Darío, *Joaquín V. González, a propósito del pensamiento político liberal (1880-1920)*, Buenos Aires, Centro Editor de América Latina, 1993.

de realizó un balance retrospectivo de cien años de vida independiente de la Argentina dividiendo su obra en dos ciclos: el de "la revolución" y el de "la constitución". El primero estaba signado por las pujas sangrientas que, luego de las luchas independentistas, perduraron en el "caudillismo" y la continuidad de las más dogmáticas tradiciones hispanas; y el segundo, por la permanente "evolución" de un proceso que lograba ir superando civilizadamente esas trabas al progreso social, a través de lo que destacaba con el título de dos capítulos: "la educación de la democracia".

La creación de la Universidad Nacional de La Plata, en 1905, se integra centralmente a ese cuerpo de ideas proveyéndole de un ámbito que modélicamente permitiría iniciar la meritocrática conformación de la cabeza del organismo social, a partir del dispositivo proveedor de elites que fue identificado en el Internado Laico.

El Internado del Colegio Nacional fue entonces la gran creación de la "universidad nueva" que priorizaba la importancia asignada al ciclo secundario en la formación del futuro dirigente. Indagar las tradiciones invocadas en la conformación de este "experimento trascendental" y a su vez interrogarse al interior de ese programa por la contribución que desde allí imaginaron sus mentores en el proceso de ampliación gradual de la ciudadanía, serán algunos de los vectores que se recorrerán en este trabajo.

El Internado laico y la higiene escolar

Durante la segunda mitad del siglo XIX se acentuaron las reacciones de la "alta cultura" inglesa ante la avasallante propagación de la conflictividad social y sus manifestaciones básicas que un discurso del poder situó individualmente en la enfermedad y el delito, y colectivamente, en las epidemias y la revolución.

En la escrupulosa detección del mal, una mirada científica prolongó el espíritu de las advertencias maltusianas a través de clasificaciones que ponían en evidencia sobre quiénes recaería el peso de las "higiénicas" soluciones aislacionistas y excluyentes. Particulares adaptaciones sociales del evolucionismo proporcionaban así al pensamiento ultraliberal inglés argumentos pasibles de

ser instrumentalmente utilizados para proteger a la burguesía y afianzar su posición hegemónica dentro de la sociedad. Mientras el *laissez faire* era entendido en directa correspondencia con la selección natural que daba predominancia a los que mejor se adaptaban al sistema, tácticas de disciplinamiento social que progresivamente fueron otorgando una mayor preeminencia a la internalización del autocontrol sobre la directa represión, se constituyeron en medidas adicionales adoptadas para preservar la biológica salud del cuerpo social, en la idea de que a través de ellas se colaboraba con la selección que hacía la naturaleza.

La legitimación de la exclusión social, por vía natural o artificial y nunca desentendida de los fines hegemónicos de la burguesía, también se trasladó a las formas de concebir los mecanismos de reproducción cultural a través de la educación moderna. En este sentido, preocupaciones que contenían el germen de las “teorías de las elites”,³ derivaron en programas educacionales destinados a organizar las minorías dirigentes formando el *gentleman*, individuo procedente de familias de la aristocracia o de la alta burguesía inglesa, llamado a desempeñar un papel protagónico en la conducción de la sociedad. Individualismo y solidaridad de clase se conjugaron para que la darwiniana “adaptación” dejara lugar también a un experimentalismo pedagógico que privilegió la importancia del entorno físico y, particularmente, del campo como entidad “incontaminada” de los “vicios” engendrados por la ciudad moderna.

A través de la oposición entre campo y ciudad, vista desde un prisma disciplinador que contenía la crítica moral con la que el romanticismo inglés denunció los males de la sociedad industrial, se tramó un conjunto de ideas que remiten a la raíz clásica de un par dialéctico, etimológicamente predeter-

³ La teoría de las elites entiende que en toda sociedad una minoría es siempre la que debe detentar el poder político, o sea el poder de tomar e imponer decisiones valederas para todos los miembros del grupo, aun recurriendo en última instancia a la fuerza. El problema clave que permite garantizar esa supremacía es la organización, entendida como un conjunto de relaciones interesadas que inducen a los miembros de la clase política a unirse entre sí y a constituirse contra la clase dirigida, más numerosa, desarticulada, dispersa, desunida. Organización entendida también como el aparato o la máquina estatal de que se sirve la clase dirigente para realizar sus propios fines. La teoría de las elites es llamada también la de la minoría organizada. Véase Norberto Bobbio, en BOBBIO, Norberto, MATEUCCI N. y PASQUINO, Gianfranco, *Diccionario de Política*, México, Siglo XXI, 1994, pp. 519-527.

minante de funciones antitéticas en localizaciones que también lo son. Nos referimos a la básica oposición entre ocio y negocio establecida desde el papel que los griegos atribuían a la educación: ocio en griego es *scholé*, que significa instrucción –o, en inglés, *school*– y su opuesto *a-scholé* designa al trabajo, estado de servidumbre; en tanto que en latín, *otium* se opone a *nec-otium*.

Devenida la ciudad industrial en una caótica e incontrolable metrópolis, el campo asumió nuevas valoraciones desde un imaginario que naturalmente le atribuyó la función de concentrar el sitio del ocio, *scholé* o *school*, como forma de educar a aquellos individuos que más interesaba alejar de las patologías engendradas por los “negocios” de la ciudad. Es decir que, dentro del esquema trazado por Carl Schorske,⁴ podríamos hablar de estrategias educacionales que se hacen cargo del paso de las consideraciones de la ciudad europea vista como virtud por la filosofía de la Ilustración, a la antitética mirada afianzada en el siglo XIX, cuando el crecimiento desbordante del mundo urbano, al provocar hacinamiento, aumento de la conflictividad social, epidemias, etc., alimentó la concepción antitética de la ciudad que pasó a ser entendida como vicio. Y si ese trayecto tuvo en Adam Smith y Voltaire a los principales representantes de la primera postura, y a William Morris y John Ruskin como protagonistas claves de la reacción decimonónica desatada en Inglaterra frente a los males de la ciudad industrial, también pueden buscarse sus resonancias regionales en el paso del afán urbanizador rivadaviano y sarmientino, a la oposición suscitada cuando el crac de 1890 y la percepción del advenimiento de un siglo signado por la masificación de las ciudades, alcance al aristocratismo con el que Rodó y especialmente Cané buscaron “cerrar el círculo” para recuperar la virtud perdida en la ciudad. La metrópolis “fenicia” a la que se referiría Rodó, tenía para Cané su manifestación palpable en una Buenos Aires que ya había dejado de ser la “Atenas del Plata” para convertirse en la “Cartago de Sudamérica”.

Al malestar metropolitano se contrapuso entonces la idea de concebir refugios para la especulación desinteresada, donde el ocio noble de los griegos fuera preservado de la avasallante actividad económica. Las nociones de

4 SCHORSKE, Carl E., “La idea de ciudad en el pensamiento europeo: de Voltaire a Spengler”, en *Punto de Vista*, N° 30, Separata, pp. i-xx.

“compromiso y distanciamiento” con las que Elías analizó agudamente las formas de construcción de la sociabilidad y las subjetividades dentro del “proceso de la civilización”, confluían en una burguesía que se comprometía con el capitalismo, tomando distancia a su vez del paralizante torbellino de las metrópolis que había originado.⁵ La colonización de valores aristocráticos se fue instalando en un horizonte de ideas del que no fueron ajenas la Facultad de Filosofía y Letras que Cané impulsó en Buenos Aires (1897) y la irreconciliable distinción que Rodó, en *Ariel* (1900), estableció entre la “alta cultura” y la masividad de la ciudad moderna que sólo rendía culto al “Evangelio del interés de los fenicios”. “El ruido ininteligible del tumulto” se extendía desde el “clamor confuso de la calle propagándose en sorda vibración” al predominio del utilitarismo inculto de sociedades en las que “la multitud indiferente gravita a toda hora”.⁶ En definitiva, “ciudades regias, soberbias aglomeraciones de casas” desde esta perspectiva podían ser “para el pensamiento, un cauce más inadecuado que la absoluta soledad del desierto”.⁷ Y aunque Ariel naciera como una emblemática reacción hispanoamericanista frente al imperialismo anglosajón que irrumpió militarmente en 1898 en Cuba, Rodó apreciaba la capacidad que tenía el pueblo inglés de conservar la institución de su aristocracia, que, aunque anacrónica e injusta, constituía un “inexpugnable baluarte para oponer al mercantilismo ambiente”.⁸

Como derivaciones directas de las inquietudes por custodiar la tranquilidad que grupos autoconvencidos de su superioridad intelectual buscaban en el “distanciamiento” del medio social, aquel simbólico “baluarte” que la cultura inglesa recreaba permanentemente a través del culto a su aristocracia fue

5 Elías ha señalado cómo la interacción de las nociones de compromiso y distanciamiento rigen las formas de construcción de la sociabilidad moderna. El distanciamiento favorece la reflexión, y por eso mismo permite una acción más adaptada, mientras que un alto grado de emoción provocada por el excesivo compromiso produce un efecto de parálisis de las capacidades de discernimiento intelectual y reacción práctica. Véase HEINICH, Natalie, *Norbert Elías. Historia y cultura en Occidente*, Buenos Aires. Nueva Visión, 1999, pp. 34-37.

6 RODÓ, José E. “Ariel”, en RODÓ, J. E., *Ariel, Liberalismo y Jacobinismo*, Montevideo, Biblioteca Artigas, Colección de Clásicos Uruguayos, V. 44, 1964, p. 81.

7 *Ibidem*.

8 *Ibidem*, p.66.

adquiriendo una corporización física a través de programas educacionales que originaron la institución del Internado moderno.

El Internado y los nuevos métodos pedagógicos que acompañaban su institucionalización, también se conformaron desde la recepción de aportaciones provenientes de las Ciencias Naturales y de una tradición utópica que, en el siglo XIX, gestó artefactos materiales exaltadores de los beneficios atribuidos al aislamiento de la sociedad y a la relación directa con la naturaleza. El temprano experimento de Robert Owen, que en 1816 articuló educación e industria, ocio y negocio en New Lanark (Escocia), además de ejercer una fuerte influencia en las posteriores indagaciones acerca del hábitat colectivo, lo hizo en la pedagogía moderna, a la que proveyó de la primera *infant school*, establecimiento inmediatamente imitado en Londres, París y Turingia (Alemania), donde, sobre esa base, Friedrich Fröbel inauguró en 1837 el primer jardín de infantes con métodos “activos”. En adelante, el naturalismo pedagógico que exhibían estas iniciativas iría extendiendo sus propósitos de recrear, fuera de la ciudad, las condiciones ideales para llevar a cabo una suerte de “experimento controlado” con individuos pertenecientes a otros grupos etarios, hasta proporcionar un adecuado marco para los objetivos políticos perseguidos por la burguesía inglesa. Así, utopía, naturalismo y métodos “activos” en la formación de alumnos secundarios se conjugaron para que el Reino Unido catalizara, a través de sus internados, las más significativas formas pedagógicas.

La existencia de internados tenía una larga data, aunque fue a mediados del siglo XIX cuando los ideales desurbanizadores acrecentaron su influencia en la educación y las denominadas *public schools* comenzaron a redefinir, primero en su funcionamiento global y sólo luego en sus formas, el carácter de “cuarteles” que antes poseían. La asimilación entre escuela y cuartel no era sólo semántica, como lo demostrara Foucault con su harto conocida figura del “dispositivo”. Para muchos higienistas, el espacio albergante de un ejército no ofrecía problemas diferenciales con relación a aquellos que habrían de preparar a los jóvenes para afrontar luego la darwiniana *struggle for life* en la gran ciudad alienada por los “negocios”. La aglomeración de individuos hacía ver que existía para ambos casos un problema higiénico común, aunque, a decir verdad, el calificativo de “cuartel”, asocia-

do formalmente a un espacio “claustral” que delimita e incomunica un espacio interior del exterior, fue adquiriendo una carga peyorativa de la que una nueva corriente de la propia arquitectura militar trató de apartar a sus realizaciones, sirviendo de modelo para la arquitectura escolar y en particular para los internados.⁹

Con las *public schools*, los propósitos educativos de enfatizar una toma de distancia del mundo físico y social convergían en internados que proveían al joven de la inclinación a la actividad por nada, en tanto dimensión fundamental del *ethos* que las elites burguesas construían a partir de la absorción de una sociabilidad aristocrática que las inducía a presumir en todo momento de su “distancia electiva –afirmada en el arte y el deporte– de los intereses materiales”.¹⁰ En ese “distanciamiento”, en el más estricto sentido eliano, residió también la originaria noción de *fair play* que planteaba un alejamiento de los afectos cuando se entraba en una competencia deportiva simuladora de la *struggle for life*, donde a los integrantes del mismo equipo sólo los unía un racional objetivo común y una división de las tareas para alcanzar la victoria.¹¹ Precisamente fue en colegios como el de Rugby¹² donde nacieron los deportes modernos inmersos en las estrategias pedagógicas de entrenamiento de los futuros dirigentes a partir de la escisión entre el mundo afectivo y el universo de las decisiones, tratando que el primero no contaminase el segundo. Se esperaba así formar el *gentleman*, individuo capaz de

9 En esta asimilación y la búsqueda de aplicar las nuevas teorías de la arquitectura militar en edificios para la educación, se fundamenta el más influyente trabajo de Higiene Escolar producido en la Argentina, sobre el que nos extenderemos más adelante: SÚNICO, Francisco, *Naciones de Higiene Escolar*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1902.

10 BOURDIEU, Pierre, *Cuestiones de sociología*, Madrid, Istmo, 2000, pp. 177-178.

11 Bourdieu reafirma la tesis eliana con respecto al control de las pulsiones operado desde el “distanciamiento” ejemplificado en la puja deportiva: “el *fair play* es la manera de jugar el juego de los que no se dejan arrastrar por el juego hasta el punto de olvidar que es un juego, de los que saben mantener la distancia al rol, [...] que implican todos los roles destinados a los futuros dirigentes” (Ibíd.).

12 El Colegio de Rugby dio el nombre a la práctica desarrollada con una pelota conocida como *football*. La forma de la pelota utilizada distinguió al juego que precisamente llevaría el nombre del Colegio, de otro que alcanzó un éxito mucho mayor para dar origen en 1863, a través de un “acuerdo de caballeros” entre representantes de doce aristocráticos clubes, a la *Football Association*, denominación abreviada en inglés como *soccer*, aunque finalmente reemplazada universalmente –excepto en los Estados Unidos– por *football* y los derivados de ella en los distintos idiomas.

desempeñarse en las más altas esferas de la sociedad después de afirmar su carácter en el autocontrol y el “distanciamiento” del mundo de los sentimientos, para someterse a reglas como las que establecía la puja deportiva.¹³

A partir de las reformas introducidas en las *public schools* nacieron instituciones que adoptaron la denominación de *new school*: fueron las primeras, la Escuela de Abbotsholme en Derbyshire, creada en 1889 por Cecil Reddie, y la Escuela de Bedales en Sussex, creada en 1893 por Badley. Con ellas y con las *public schools* quedó instituido un ineludible sistema preparatorio exigido para acceder a las exclusivas Universidades de Oxford y Cambridge.

Las nuevas experiencias pedagógicas del Reino Unido pronto convirtieron a esa nación en el gran espejo hacia el cual muchas otras volvieron su mirada para encontrar respuestas a una necesidad común, que era la de construir, a partir de la educación, dispositivos garantizadores de la gobernabilidad ante el advenimiento de la política de la democracia.

En Francia, Edmond Demolins, sociólogo formado en torno a Frédéric Le Play y sus ideas de reforma social de corte católico, se ocupó de estudiar los internados ingleses en el campo, tratando de encontrar allí la respuesta a una pregunta que constituía el centro de sus preocupaciones y con la que tituló una influyente obra que publicó en 1899: *À quoi tient la supériorité des Anglo-Saxons?*. Ese mismo año, Demolins inauguró la *École des Roches*, remarcando su voluntad de que a través del nuevo establecimiento fuera extendido el influjo de la educación inglesa en Francia. Para Demolins, la guerra franco-prusiana había puesto “en primer plano el problema de la educación”, demostrando la tragedia de “las debilidades físicas y morales de Francia”, que sólo podía corregir una educación favorecedora de la aptitud para bastarse por sí mismo, el *self government*, antes de entrar en el biológico estado de guerra permanente que tenía lugar en la ciudad moderna. La fortaleza individual, buscada en la enseñanza en medio del campo, fue crecientemente apreciada tras identificarse en ella a un factor capaz de contrarrestar las invasiones que, en las civilizadas relaciones internacionales de la *Belle Époque*, ya no provenían de ejércitos armados. En ese sentido, los Es-

13 Elías ha señalado la paralela emergencia de los términos *gentleman* y *sportsman*, para denotar su convergencia a un programa educacional común. ELÍAS, Norbert, “La génesis del deporte como problema sociológico”, en ELÍAS, Norbert y DUNNING, Eric; *Deporte y ocio en el proceso de la civilización*, México, Fondo de Cultura Económica, 1995, pp. 157-184.

tados Unidos y su rápida recepción de los postulados de las *new schools* con *colleges* diseminados en una vasta pradera que se poblaba de individuos autosuficientes, generaban otro motivo de preocupación: "el gran peligro, la amenaza, el adversario, no está, como creemos, del otro lado del Rin; el militarismo y el socialismo se encargarán de desembarazarnos de ese enemigo [...]. El gran peligro, la gran amenaza, el gran adversario, están al otro lado del Atlántico; se halla donde quiera que se encuentre un trabajador, un *setter*, un *squatter* anglosajón. Me asusta este hombre, porque no llega, como el alemán, con nutridos batallones y armas perfeccionadas; me asusta porque llega solo y con un arado".¹⁴ Otro francés, Paul De Roussiers, alimentó esa doble lectura del mundo anglosajón, cargada de paroxismo y a su vez de deseos de aprehender sus sistemas educativos, cuando del viaje a los Estados Unidos concluyó en que la lucha entablada en el *Far West* contra las adversidades naturales preparaba para esa lucha ejemplarmente a hijos de colonos que adquirirían allí más imaginación e inteligencia que un pequeño campesino francés.¹⁵

En Estados Unidos, los nuevos métodos pedagógicos ingleses se amalgamaron muy bien con aquella obligada formación en el *self government* y, a su vez, con una tradición jeffersoniana, cultora de un sistema de pequeñas comunidades agrícolas autogobernadas, que Henri George resituara, a través de su sencilla teoría que atribuía al impuesto único sobre la renta de la tierra la capacidad de corregir el desorden capitalista y armonizar las relaciones entre el campo y la ciudad. La influencia del pragmatismo agrarista de George también llegó a las ideas pedagógicas, cuando, a partir de ellas y de su articulación con los postulados de las *new schools* inglesas, el filósofo de la educación, John Dewey, desde la Universidad de Columbia sentó las bases de una propia tradición educativa estadounidense.

Aun con el atento seguimiento de lo que sucedía en los Estados Unidos, Abbotsholme, con su sistema de Internado, continuó siendo la verdadera meca de los educadores europeos. Además de atraer a Demolins, que confió a Reddie la educación de su hijo, también el alemán Lietz visitó el establecimiento, con-

14 DEMOLINS, Edmond, BERTIER y NICOLI; *La Escuela de las rocas y el influjo de la educación inglesa en Francia*, Buenos Aires, Ediciones de la Lectura, s/f, p.21.

15 DE ROUSSIERS, Paul, *La vida en la América del Norte*, Barcelona, Montaner y Simón, 1899, tomos 1 y 2.

vencido por una promesa de fortalecimiento de la raza a través de la educación inglesa, que lo llevó a crear, a partir de ese modelo pedagógico, la primera *Landerziehungsbeime* o comunidad campestre, en Pullvermühle. Con este centro educacional y los que le sucedieron bajo los mismos principios,¹⁶ quedó instituido informalmente un sistema de enseñanza secundaria que en su neto corte naturalista ofrecía una alternativa de mayor libertad a la rígida tradición educativa del *Gymnasium*. La apuesta de los alemanes a la pedagogía inglesa acicateó en Francia el desarrollo de la *École des Roches* en la campiña, en tanto inicial aplicación de las ideas de las *new schools* en el mundo latino. De todas formas, no eran ellas del todo ajenas a la realidad francesa: ni a la roussoniana exaltación del “hombre natural” volcada a la pedagogía en la influyente obra, *Emilio o de la educación* (1761), ni a las denuncias que, desde su reformismo conservador, Frédéric Le Play y sus seguidores hacían acerca de los vicios de la ciudad moderna, ni tampoco a las utopías saintsimonianas formalizadas en los planteos de Fourier y Considérant hasta materializarse en el *familisterio* de Godin, que contribuyeron a consolidar la generalizada fe en los beneficios morales e higiénicos que residían en la vida en el campo. El establecimiento de Demolins se valió de estos preceptos para iniciar una experiencia educativa “lejos de la vida ficticia de las ciudades, lejos de falsos placeres y de las tentaciones malsanas, lejos de los ejércitos de microbios y de los miasmas acumulados”.¹⁷ Inmerso, en cambio, en el campo, donde la profusión del “aire, la luz, el agua, el espacio, la limpieza y la belleza”, garantizaba por sí sola “la salud del alma y la salud del cuerpo”.¹⁸

En la impresionante difusión que tuvieron las teorías pedagógicas inglesas, junto al grado de receptividad que podían presentar determinadas tradiciones culturales, operaban las acciones de verdaderos “espías” que en el plano educacional parecían encarnar una función análoga a la que llevó a cabo Hermann Muthesius, al indagar los sistemas de industrialización de la vivienda británica para favorecer con ese conocimiento el expansionismo capitalista alemán. La “labor patriótica” de enviados culturales encargados de estudiar las *new schools* y sus métodos pedagógicos, contribuyó a que fuera delineándose una

16 Lietz creó comunidades campestres en las que consideró como las tres regiones “más pintorescas de Alemania”: Hartz, Turingia y Ron.

17 DEMOLINS, *op. cit.*, p.50.

18 *Ibidem*.

vasta red que permitió organizar en 1899 el *Bureau International des Écoles Nouvelles* (BIEN) liderado por el suizo A. Ferrière. Reconociendo variados antecedentes a la experiencia inglesa, en una teleología que unió a Rousseau, Fröbel, Herbart, Pestalozzi y Tolstoi, para ir progresivamente incorporando nuevos eslabones de una cadena signada por las polisémicas interpretaciones que iría despertando, nació una codificación de 29 puntos, de los cuales el primero ya era especialmente indicativo del ideal promovido: "La Escuela Nueva es un Internado familiar, establecido en el campo, en el que la experiencia del niño sirve de base para la educación intelectual por el empleo adecuado de los trabajos manuales, y para la educación moral por la práctica de un sistema de autonomía relativa de los escolares".¹⁹ Otro punto importante establecía el carácter sustitutivo de la familia biológica por un matrimonio de maestros encargados de ejercer tutorialmente una ininterrumpida tarea formativa sobre un grupo reducido de alumnos, a través de la *home education* que remitía tanto al sistema educativo en sí como a la prefiguración espacial del ámbito en el que era llevada a cabo. Esta verdadera utopía educativa, unida al uso de métodos "activos" de enseñanza para que el alumno aprendiera experimentalmente y por sus propios medios, redefinió muchos postulados pedagógicos anclados en la educación lancasteriana. El contacto con la naturaleza y el compromiso con la ciudad moderna devenían en el intento por articular los beneficios de las dos entidades. Esto es, valerse del mayor grado de libertad e higiene que proporcionaba el campo y al mismo tiempo del progreso material y cultural de la ciudad. De allí que la localización a una reducida distancia de los grandes centros urbanos constituyó otro factor clave en los ideales de la "Escuela Nueva".

Así como lo hacían norteamericanos, franceses y alemanes, seguidos por suizos, belgas y españoles, también intelectuales argentinos estudiaron en profundidad las nuevas teorías pedagógicas inglesas con el propósito de sugerir soluciones concretas al Estado nacional. Las elucubraciones aristocratizantes de Rodó y Cané incentivaban la búsqueda de respuestas funcionales y físicas para la educación de las elites, fuera de los cánones tradicionales.

Entre quienes más enfáticamente avanzaron en esa dirección, se destaca el higienista Francisco P. Súnico, ratificador en las instituciones involucradas

19 PLANCHARD, Émile, *Orientaciones actuales de la Pedagogía*. Buenos Aires, Troquel, 1966, p.140.

por su trayectoria personal del foucaultiano puente que la idea de dispositivo establecía entre educación y represión. Antiguo oficial del Ejército, fundador y primer director de la Inspección Médica de la Instrucción Pública dependiente del respectivo ministerio nacional, Súnico fue posteriormente director de la Penitenciaría Nacional. Especializado en la higiene escolar, Súnico inició en 1900 un estudio relativo al estado de los ámbitos dedicados a la educación común en el país, y las posibilidades que encontraba para que fueran aplicados los principales adelantos modernos. En 1902, la obra fue publicada con el nombre de *Nociones de Higiene Escolar* y el 9 de enero de 1903, entregada al ministro de Educación y Justicia, Joaquín V. González. El trabajo de Súnico consistía en un minucioso análisis del 90% de los edificios escolares del país, que su autor conoció a través de viajes realizados en su función de inspector médico. Pero lo más destacado se halla en el importante espacio destinado a dar cuenta del ideal preconizado, cuya distancia con la realidad de los establecimientos existentes marcaba el tono de una generalizada crítica, fundada en preceptos de pedagogía moderna vistos desde el prisma del higienismo.

Súnico manifestaba su abierta preferencia por el “Internado laico”, y de esa preferencia surgía un conjunto de imágenes que remiten a las características físicas del establecimiento propugnado. Se trataba de un tipo edilicio conformado por pabellones aislados que seguía el modelo europeo del *block system*, creado por Tollet para la arquitectura militar y hospitalaria, atendiendo a prescripciones higiénicas que sugerían el uso de amplios terrenos libres y localizaciones suburbanas. En la Argentina existían colegios con internados, aunque en ningún caso se ajustaban a las características físicas del *block system* y la organización tutorial aplicada a estudios secundarios. El “Internado laico” de Súnico consistía en “la reunión de algunos alumnos, cuatro, diez, quince a lo más, confiados a la tutela de una familia particular que los provea de habitación y de alimentos”.²⁰ Sistema que en Inglaterra, y para regocijo de los higienistas, había “llevado más allá de sus populosas ciudades los establecimientos en que se ha instituido el Internado”,²¹ compartiendo también con los alemanes, la distribución de edificios “rodeados de jardines”. La superficie li-

20 SÚNICO, *op. cit.*, p.11.

21 Ídem, p. 12.

bre del colegio con internado era fundamental, debiendo ocupar una superficie inferior a la octava parte del total del terreno, o al menos poseer “explanadas para la instalación de patios abrigados, espaciosos halls cubiertos por techos móviles de cristal [...]; además de un gimnasio moderno, patios y *pelouses* al aire libre, bañados de sol y el aire circundante— y jardines de flora de mediana altura, hábilmente diseminada para que el alumno goce de la sombra necesaria entre la fragancia de un aire embalsamado y purificado por el intercambio de la vegetación [...]. Los jardines han de ser alegres, vistosos, poblados de plantas florales y dispuestos con preferencia al estilo adoptado en los parques ingleses”.²² En lo que hace a las habitaciones en sí, Súnico dejaba planteada una tensión entre higiene y moral, que llevaba a teóricos franceses a rechazar el sistema inglés de *cubicles*, con habitaciones separadas para cada alumno y lavatorios dentro de cada cámara, por interferir la circulación de aire. También se hallaban quienes cuestionaban “el abuso que se comete en algunos Liceos de París, cuyos dormitorios alojan hasta 60 alumnos”.²³

Para llevar a cabo el “Internado laico”, Súnico recomendaba desplazarse a las zonas despobladas de los alrededores del centro de Buenos Aires y buscar en Chacarita, Vélez Sarsfield, Liniers, Belgrano alto, Lomas de Zamora, Adrogué, etc., el sitio acorde a las “magníficas construcciones modernas, de tipo salubre, que estarían llamadas a constituir Internados florecientes, tanto por lo que podría esperarse del sentido práctico de los padres de familia, como porque la prensa en general y la misma voz del higienista se encargarían de preconizar recomendando sus benéficas influencias sobre la salud del pupilo y la legítima educación que este género de establecimientos implantaría”.²⁴

La “Oxford argentina”

La creación de la Universidad Nacional de La Plata en 1905, como alternativa científica a las preexistentes universidades de Córdoba (1613) y Buenos Aires (1821), posibilitó el desarrollo de un “experimento controlado” afín

22 Ídem, p. 47-49.

23 Ídem, p. 306.

24 Ídem, p. 95.

a los que venían propugnando los ideólogos de las *new schools* británicas desde hacía algunos años. Desde la localización escogida, su materialización física fue evidenciando importantes vinculaciones con las imágenes que se desprenden del ideal propugnado por Súnico para establecimientos educacionales instalados a situarse fuera de la gran metrópolis.

González encontraba entonces la más absoluta libertad para implementar el programa político-académico de formación de elites, en una ciudad concebida idealmente bajo la premisa de hallarse lo suficientemente cerca de Buenos Aires como para recibir sus influjos “civilizadores” y, al mismo tiempo, tan distanciada como para poder irradiarlos sobre vastas regiones despobladas de la llanura pampeana. La Plata ofrecía, efectivamente, condiciones ampliamente superadoras a los barrios suburbanos referidos por Súnico, para instalar una “universidad nueva”, que a la manera de un *college* inglés, contara con su colegio secundario —el Colegio Nacional—, su “Internado laico” y su *campus*. En la “nueva Capital” creada por Rocha, el simbolismo de su origen, vinculado a la armonización de las tensiones políticas con la que la Generación del 80 inició la organización nacional, se articulaba con el aprecio estético que seguía despertando su ordenado trazado urbano, en el que vivía muy cómodamente la octava parte de los 500.000 habitantes para los que había sido previsto. Y fundamentalmente se integraba decisivamente a la voluntad de revitalizar instituciones científicas paradigmáticas del iluminismo decimonónico insertas en un idílico bosque de eucaliptus y robles: ellas eran el Museo de Ciencias Naturales y el Observatorio Astronómico.

La “universidad nueva” tuvo entonces en La Plata, y particularmente, en su bosque, el ambiente de tranquilidad y estímulo necesario para que la reflexión desinteresada encontrara “el laboratorio fecundo de las experiencias que en otras universidades no es posible emprender”.²⁵

Si Súnico había aportado importantes sugerencias, que no sólo derivaron en la adopción de muchos de los principios organizativos y físicos referidos en su Informe, sino también en la propia incorporación dentro del *staff* de profesores de la nueva institución, otro tanto ocurrió con Nelson, a quien Gonzá-

²⁵ “El Internado del Colegio de la Universidad Nacional de La Plata”, en *Archivos de Pedagogía*, Tomo 3, La Plata, UNLP, Años 1907-1908, p.149.

lez convocó tras conocer las cartas que escribiera sobre los Estados Unidos para *La Nación* durante su estadía de 1904, coincidente con el inicio del desempeño de John Dewey en la Universidad de Columbia.

Ya en la Argentina, Nelson pasó a desempeñarse en el Internado platenense, y luego también en el cargo de inspector general de Enseñanza Secundaria y Especial, animado por el propósito de introducir una reforma educacional apoyada en dos principios interactuantes. El primero tenía que ver con la creación de mecanismos favorecedores de una más estrecha articulación entre escuela y universidad, enmarcados en la idea de “educación progresiva” sostenida por Dewey. Y el segundo se vinculaba con la transformación de la idea de “Escuela-templo” propugnada anteriormente por Roca,²⁶ anteponiendo a lo que seguía siendo entendido como el “templo de la ciencia”, la norteamericana idea de “casa del niño”.²⁷ Esta última operación trascendía el plano semántico para situarse en el de la redefinición de los valores que sostenían la monumentalidad de la escuela, irradiadora de civilización, para que en su lugar se cultivase la *home education*. El ámbito educativo ideal para la “educación progresiva” sería, entonces, aquel que conformaba un “hogar”, un refugio familiar al torbellino metropolitano instalado en plena naturaleza, y conformando a su vez una villa a la manera de las ciudades universitarias norteamericanas compuestas de “cuatro o cinco mil estudiantes y algunos centenares de profesores”.²⁸

Muchas de estas ideas, que prolongaban el pensamiento de Dewey y sus lecturas de los postulados de las *new schools*, encontraban una efectiva aplicación en una universidad aislada en las serenas frondas del bosque y, a su vez, connotadora del rol de la ciudad en la que se hallaba inmersa. Ciudad que González se esforzaría en convertir en la primera “metrópolis intelectual” del país, y que Gómez Carrillo bautizaría como “la Oxford argentina”.

La importancia de Nelson en la universidad gonzaliana fue acrecentada por la preponderancia que el propio fundador le asignara a los estudios secundarios dentro del novedoso engranaje académico. Con los aportes de la peda-

26 SCHMIDT, Claudia, “De la ‘escuela-palacio’ al ‘templo del saber’. Edificios para la educación moderna en Buenos Aires, 1884-1902”, en *Entre pasados*, N° 18-19, Buenos Aires, 2001, p. 65-88.

27 NELSON, Ernesto, *Hacia la Universidad futura*, Valencia, Sempere, 1909, p. VII.

28 NELSON, E., *Nuestros males universitarios*, Buenos Aires, El Ateneo, 1919, pp. 266-267.

gogía anglosajona y la higiene escolar puestos al servicio de la formación de elites, González buscó crear, más que una Universidad, una ciudad del saber, una “República universitaria”, gobernada no por un rector —como las demás universidades argentinas— sino por un presidente. Un centro intelectual regido por el “Internado laico” que perseguía fundamentalmente la formación del *gentleman*, futuro dirigente reproductor del orden liberal, a quien desde la adolescencia se lo hacía partícipe del gobierno de una universidad representada como una “democracia en miniatura”.

El “experimento trascendental” —al decir de Nelson— permitía a González sostener, sin incurrir en grandes exageraciones, que sería “único por mucho tiempo en Sud América”. En efecto, después de que la *École des Roches* de Demolins representara la introducción en el mundo latino de las experiencias educacionales anglosajonas, la ambiciosa apuesta educacional de González constituyó una temprana aplicación de aquellas teorías y sus reelaboraciones higienistas en el contexto sudamericano. La preeminente posición ocupada por su fundador en el campo del poder nacional, allanó el camino de una “universidad nueva” que encontraba condiciones poco menos que irrepetibles en la historia de las instituciones educativas argentinas para plasmar, durante una década (1909-1920), postulados de las *new schools* ejemplificados en Abbotsholme, Bedales y Roches.

El Internado del Colegio Nacional modelo fue, entonces, la gran creación académica y física de la universidad gonzaliana, que destinaba las 18 hectáreas de bosque asignadas por la Provincia de Buenos Aires a levantar las instalaciones requeridas por un programa de enseñanza secundaria impartido en cinco edificios: el Colegio en sí, con un marcado carácter institucional; el Gimnasio, que adoptaba la forma de Templo griego; el Laboratorio de Física, convertido poco después en uno de los más avanzados centros de experimentación internacional que dirigieron científicos estrechamente vinculados a Albert Einstein, y los dos Internados. Con las grandes dimensiones del *campus* creado podían satisfacerse plenamente las exigencias higiénicas de Súnico, a diferencia de las grandes limitaciones que en este aspecto presentaban los preexistentes colegios urbanos con internado. Los beneficios higiénicos de la nueva solución fueron, a su vez, integrados por González a una línea de pensamiento sarmientina, que anatematizó los “Internados Claustrales” de im-

pronta clerical, y extendió sus connotaciones culturales a la ciudad de Córdoba, en la que se hallaba el tradicional Colegio Monserrat. En marcada oposición con sus antecesores, el Internado platense sería un “Internado de puertas abiertas”, y en sintonía con ideales de la “Escuela Nueva”, con él quedaría configurada la imagen visible de la “universidad nueva”.

La tipología arquitectónica adoptada para el Colegio por los proyectistas, los ingenieros Massini y Olmos (del Ministerio de Obras Públicas de la Nación), reflejaba también las preferencias expresadas por Súnico en sus *Noiones de Higiene Escolar*. En el caso del Colegio en sí, sus características se aproximaron a los únicos tres ejemplos que eran rescatados del minucioso análisis de más de 60 establecimientos del país estudiados por Súnico. La Escuela Normal de Profesoras de calle Córdoba 1951 en Buenos Aires, la Escuela Normal de Maestras de Rosario y la Escuela Graduada de La Plata, integraron esa reducida lista de la arquitectura escolar argentina que Súnico vio ajustada a preceptos higiénicos, por su tendencia a organizarse, como sucedería con el Colegio Nacional de La Plata, a partir de una planta abierta.

En los restantes edificios platenses, una estética general declinada a la celebración del pasado griego, no impide reconocer cierto sesgo de pabellón, con la disposición de las funciones en directa comunicación con el exterior, eliminando o restringiendo al máximo el uso de patios interiores. En el caso de los edificios para los Internados en sí, prevaleció su consideración como villas, viviendas suburbanas rodeadas de galerías que favorecían la contemplación del paisaje circundante, y donde la idea de *home education*, traída por Nelson de su experiencia estadounidense, inducía a buscar la pintoresquista asimilación a una casa, antes que a palacios o templos. Cada Internado era una casa “en el sentido social de la palabra. Porque la casa es, en efecto, la unidad institucional en este sistema de educación”.²⁹ En cada uno de los Internados vivían entre 25 y 30 niños a cargo de los tutores —Nelson y Segundo Tieghi, respectivamente—, distribuidos en habitaciones que, dentro de la tensión planteada por Súnico entre la mayor importancia asignada a la moral o a la higiene, se organizaban según la primera tendencia para que cada alumno tuviera su propio dormitorio, oponiéndose con ello a la habita-

²⁹ NELSON, “Un experimento trascendental...” cit., p. 211.

ción común como la que se utilizaba en establecimientos franceses que para González eran “focos de vicio”. La “casa” se completaba con un gran comedor común, biblioteca, sala de gimnasia, sala de reuniones públicas, taller de trabajo manual, imprenta y fotografía. Asimismo, el salón de música exalta la simbólica presencia central del piano, que era “uno de los muebles más indispensables de la casa”.³⁰

Con el Internado y el *campus* en el bosque quedó conformado un dispositivo signado por el seguimiento inalterado de los educandos, a través de sustitutos familiares encarnados en la figura patriarcal de los tutores. La experiencia gonzaliana requirió ir más allá de horarios y cronogramas de clase establecidos, para buscar separar cuanto fuera posible a los educandos de sus hogares, donde no podía saberse “científicamente” cuán benéfica o perjudicial era la influencia ejercida por su entorno inmediato: “no se puede seguir al niño hasta el hogar; vigilarlo en sus horas de estudio o de recreo, ni ver en qué medida comparte los beneficios morales de la educación doméstica; no puede saber siquiera si existe o puede existir esta educación, ni verificar si la obra del día escolar es destruida por el mal ejemplo, la incuria, la incapacidad”.³¹

El deporte y la recreación, tuvieron una cuidadosa consideración, acorde a la asignada en las *public schools* y las *new schools*. En el caso de la *École des Roches*, la práctica del *football* desplazó al “personal y antisocial” atletismo, por tratarse –según Demolins– de “un medio excelente de educación social”, dado que enseña a “mandar y a obedecer” y a luchar por un equipo, por una casa, por una escuela. La competencia contribuía a afianzar una identidad reflejada en blasones de aristocrática resonancia, que los jóvenes portaban a través de las constantes alusiones de su indumentaria y sus estandartes a las siglas “ULPI”, provenientes de “Universidad La Plata Internado”. Los valores de la tradición, el honor y la nobleza, eran reactualizados permanentemente a través de una insignia, de la que derivaba la connotación de un sentimiento general de pertenencia, indicado por el neologismo “ulpiano” que llevaban quie-

30 Ídem, p.212.

31 GONZÁLEZ, Joaquín V. “Discurso pronunciado en el acto de colocación de la piedra fundamental del edificio para el colegio nacional”; cf. CASTIÑEIRAS, Julio, *Historia de la Universidad de La Plata*, T. 1 (1935). La Plata, UNLP, 1985, p. 197.

nes eran verdaderos “soldados de ese ideal”.³² La práctica deportiva, con sus canchas, pileta y ámbito para la práctica de tiro, también sugirió la creación de un estadio, con gradas para completar las instalaciones dedicadas a “la educación física más completa que puedan apetecer los mejores institutos del mundo”. Se esperaba conformar así el mejor complejo deportivo sudamericano, para que en él pudieran llevarse a cabo Juegos Olímpicos y competencias internacionales. Las condiciones naturales contribuían a este propósito, proveyendo al Colegio de un contacto casi directo con el río, merced a los canales que prolongaban el puerto de cabotaje de La Plata hasta las inmediaciones del Paseo del Bosque. Y en esa relación entre el bosque colonizado por el Internado y el río, se alimentaban los deseos de ver a los “ulpianos” realizando “ejercicios del remo y regatas universitarias análogas a las de Cambridge y Oxford”.³³

Los muy ambiciosos objetivos olímpicos no prosperaron en el *campus* del Internado, aunque de ese afán pedagógico son deudores iniciativas desplazadas a sus inmediaciones, como la que favoreció la creación de las instalaciones del club nacido en 1905 y precisamente llamado Estudiantes. Sobre el predio asignado, el Estado provincial subsidió en 1911 la construcción del estadio —proyecto del director de Arquitectura del MOP de la Provincia de Buenos Aires, Juan Waldorp (hijo)—, por los beneficios que reportaba “al fortalecimiento de la raza [...] y el desarrollo de sus condiciones físicas e intelectuales”. El nuevo club constituía en el Bosque de La Plata una natural prolongación de la Universidad y como ella, adoptaba sus fundamentos de “Inglaterra que es el país civilizado que cultiva con mayor interés y con mayor

32 “El ideal es digno de ser incorporado en una divisa, en una insignia y eso lo han hecho espontáneamente los niños una vez que lo descubrieron: y así han creado su bandera, formada de dos colores, el violeta, símbolo del altruismo, y el blanco que lo es del candor y de la pureza de intención. Sobre el campo violeta de la bandera, campean en blanco las letras U.L.P.I. (Universidad La Plata, Internado); pero estas letras, perdiendo su significación primera, constituyen ya una palabra que no significa nada... y, sin embargo, significa todo: ‘Ulpí’ es la tradición de la casa, ‘Ulpí’ es honor, ‘Ulpí’ es propósito noble, ‘Ulpí’ es gratitud, ‘Ulpí’ es alegría... y, a su vez, los niños no son ya Fulano ni Zutano: son ‘ulpianos’, soldados de un ideal, camaradas en una labor, y son sobre todo coincidos de un espíritu de magnanimidad y de justicia” (NELSON, “Un experimento trascendental...” cit., pp. 238-239).

33 “Ministerio de Obras Públicas de la Nación. Dirección General de Arquitectura. Colegio Nacional de La Plata”, en *La Ingeniería*, N° 220, Buenos Aires, 1907, p. 202.

de Ciencias de la Educación—, que dirigía el normalista Víctor Mercante e integraba también Súnico. El resguardo de los fines elitistas del Internado originó un inédito campo de experimentación científica creado para garantizar el éxito de una aceleración de la darwiniana selección de los más aptos. La vertiente eugénica que adoptó el evolucionismo de impronta galtoniana en Inglaterra,³⁸ encontraba así en nuestro país una sólida vía de inserción a través de sofisticados controles biométricos y antropométricos que favorecieron el desarrollo de estas ideas en sucesivas sociedades de eu-

34 “Subsidio al Club Atlético Estudiantes de La Plata”, “Intervención del Senador Atencio”, en *Diario de Sesiones del Senado de la Provincia de Buenos Aires*, La Plata, Taller de Imprentas Oficiales, 1911, p. 103.

35 Gimnasia y Esgrima -a la postre, su encarnizado rival- se dedicaría a este deporte luego de haber nacido 1887 como club que sólo practicaba la gimnasia militar en deportes de salón, siguiendo una tendencia alemana impresa por sus principales dirigentes, el médico alienista y luego filósofo, Alejandro Korn y el policía y criminólogo Ramón Falcón. Ambos clubes dan cuenta de la tensión entre las dos formas de entender el rol disciplinador del deporte en la sociedad, que básicamente quedaba planteada entre la gimnasia militar entendida como una necesaria preparación para la guerra, y el deporte inglés al aire libre que constituía un elaborado simulacro dirigido a evitarla.

36 “Subsidio al Club Atlético Estudiantes de La Plata...” cit., p. 103.

37 *Ibídem.*

38 Francis Galton, primo de Darwin, acuñó en 1883 el término “eugenesia” para identificar la ciencia del cultivo de la raza, aplicable al hombre, a las bestias y a las plantas, a partir del “estudio de los agentes bajo control social que pueden mejorar o empobrecer las cualidades raciales de las futuras generaciones, ya fuere física o mentalmente”.

genesia que funcionaron en el país hasta promediar la segunda mitad del siglo XX.³⁹

Con estos amplios objetivos planteados, los resultados exhibidos por el experimento platense fueron intensamente seguidos por quienes lo tomaron como una iniciativa que podía modélicamente orientar la organización de un sistema educativo en el orden nacional. En 1912, el senador Láinez promovió un sistema de “Casas Tutoriales” anexas a todos los colegios nacionales del país, partiendo de argumentos que volvían sobre la mirada de la gran ciudad como entidad engendradora de vicios. En efecto, para proteger a aquellos jóvenes provenientes de las más distinguidas familias, a los que la Capital Federal les ofrecía demasiados riesgos como para “que puedan escapar indemnes a todas sus tentaciones”, las “Casas Tutoriales” conseguirían que ese adolescente entrado en un período en el cual “las pasiones empiezan a desenvolverse”, fuera alejado “lo mas posible” de los “falsos halagos” de Buenos Aires. Del mismo modo que sucedía en el Internado de La Plata y en establecimientos escolanovistas europeos y norteamericanos, la educación habría de recaer en “pequeñas capitales donde la población entera se convierte en controlador”, “la pequeña villa es la familia misma del estudiante” y éste se hace “mejor hombre”, formándose “a la distancia del hogar paterno”.⁴⁰ También en la Cámara alta, el propio González esgrimió el modelo de su universidad para impulsar, a partir de él, similares establecimientos elitistas en Córdoba y Rosario, que completaran en otras regiones del país la selección de las capacidades requeridas para conformar racionalmente la cabeza de la Nación.

El Internado del Colegio Nacional de La Plata participó así de los esfuerzos desplegados por el liberalismo argentino para controlar, desde la educación, el proceso de democratización del país, conformando un “cuerpo social” ordenado que tuviera su cabeza *meritocráticamente* legitimada, en su intento por reunir las dos exigencias fundamentales y contradictorias entre sí, de las que —como dice Bobbio— nacieron los Estados liberales contemporáneos: limitar el poder y distribuirlo.

39 Véase VALLEJO, Gustavo y MIRANDA, Marisa, “Las huellas de Galton: eugenesia y control social en la Argentina del siglo XX”, mimeo.

40 *Diario de Sesiones de la Cámara de Senadores de la Nación, Año 1912*, Tomo I, Buenos Aires, 1912, pp. 73-74.

Pero las expectativas que Nelson y el grupo de destacados liberales nucleados en el Museo Social depositaban en 1912, en un emprendimiento que Láinez veía como modélico en la formación de las elites, pronto comenzarían a desvanecerse, al advertirse que la Ley Sáenz Peña, más que venir —como se creía— a distribuir el poder que se hallaba por debajo de la cabeza del sistema, terminó trastocando todo el cuerpo político y social. Precisamente, en la ciudad de La Plata, en tanto emblemática manifestación de los logros materiales y culturales alcanzados por una organización nacional fundada en las grandes restricciones que las elites colocaban a través del fraude a la participación de masas incultas, fueron identificados los valores custodiados de la amenaza que se cernía sobre una tradición liberal que encauzaba toda idea de evolución social. Eso es lo que destaca con terrible crudeza la carta enviada por Juan Alsina, máximo responsable de los organismos de inmigración en la Argentina, a Dardo Rocha, el 19 de noviembre de 1916, ante la irrupción del yrigoyenismo y, con él, de la “mediocridad democrática” que amenazaba con aplastar la preeminencia de las capacidades conferida por la educación. La felicitación por un nuevo aniversario de la ciudad “creada como prueba de la potencia del alma argentina; para regularización de nuestra política; consagración de la normalidad de la vida nacional y principio de una era de perfección institucional”,⁴¹ rápidamente deja paso a la dramática exposición de la incertidumbre por el futuro que ambos compartían: “nuestros contemporáneos y sucesores parecen no querer aceptar la transmisión que aceptamos nosotros, y pretenden hacer del mismo pueblo inexperto e ineducado, los directores de la vida nacional, improvisando doctrinas y procedimientos. [...] La ignorancia de los individuos de la masa votante, que produjo los nuevos hombres que ocupan el Gobierno, estos sucesores nuestros, nos pueden causar un retroceso”. Alsina cerraba su epístola insistiendo en ejemplarizar con el origen de La Plata y el control ejercido sobre el ingreso de más de dos millones y medio de inmigrantes, un proceso cuya evolución parecía entrar en un sentido inverso, motivando su lacónica pregunta final: “¿Retrocederán nuestras obras?”.⁴²

41 Carta de Juan A. Alsina a Dardo Rocha, 19 de noviembre de 1916. Museo y Archivo Dardo Rocha. Documento N° 5283.

42 *Ibidem*.

La llegada de nuevos sectores a la vida política y social tendría su correlato en el funcionamiento de la Universidad platense, obligada a redefinir los objetivos elitistas con los que había nacido, a partir de los severos cuestionamientos que la Reforma desplegó en su intento de ponerla a tono con aquellos cambios.⁴³ La consecuente manifestación de la aparición en escena de una nueva generación en el ámbito universitario, pocas veces tendría una expresión tan clara como en La Plata: en 1920 fue clausurado el Internado creado por Joaquín V. González y en el que se había formado su hijo Julio V. González, el mismo que participando de un clima de ideas imbuido de la teoría generacional orteguiana buscó salirse de las aristocráticas formas de sociabilidad previstas por la educación de las futuras elites dirigentes. Con Julio V. González y su *Revolución universitaria* (1922) llegaba a un inesperado final el ciclo que su padre contribuyera a abrir con su *Estudio sobre la revolución* (1885), aquel texto que tempranamente anticipaba la necesidad de construir los medios que permitieran evitar la irrupción de prácticas transgresoras del orden liberal en la Argentina.

La crisis de un programa funcional al gradualismo del orden conservador será remarcada años más tarde por Martínez Estrada —profesor del Colegio Nacional de la UNLP desde 1921— a través del uso de la figura cultural de La Plata, ya no como lo hiciera Alsina para identificar con ella al inicio de una era de evolución y progreso indefinido que 34 años después seres “incultos” ponían en riesgo, sino para ver las reacciones culturales de una naturaleza —geográfica y humana— que se resistía a aceptar el estricto control de sus propios impulsos. La Plata era escenario de “superestructuras” contra natura que la misma naturaleza americana se encargaba de desmontar. Los grandes edificios de la “República universitaria”, que habían connotado el devenir de una ciudad que llegó a ser vista como la “Oxford argentina”, formaban parte ahora de lo que Martínez Estrada calificaba despectivamente con otra referencia anglosajona: Se trataba de “Hollywood”, una ciudad de decorados a la que bastaban restarle algunos de los artificios que mantenían en pie este ambicioso proyecto construido

43 Un detallado análisis de los episodios que precedieron a la reforma de los estatutos de la UNLP puede hallarse en BIAGINI, Hugo, “El movimiento reformista-estudiantil y sus mentores”, en *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil*, La Plata, UNLP, 1999, pp. 153-210.

por el liberalismo argentino para que se desmoronase y como una venganza de la naturaleza americana, ésta la invadiese y “el campo entrase otra vez por sus calles”.⁴⁴

⁴⁴ MARTÍNEZ ESTRADA, Ezequiel, *Radiografía de la pampa*, México, Colección Archivos, 1993, p. 224.