

Miranda, Marisa Adriana

Evolución y educación. ('Escuela Nueva', Carlos Octavio Bunge y la Universidad Nacional de La Plata)

Anuario del Instituto de Historia Argentina

2003, no. 3, p. 121-138

CITA SUGERIDA:

Miranda, M. A. (2003). Evolución y educación ('Escuela Nueva', Carlos Octavio Bunge y la Universidad Nacional de La Plata). Anuario del Instituto de Historia Argentina (3), 121-138. En Memoria Académica. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3099/pr.3099.pdf

Documento disponible para su consulta y descarga en **Memoria Académica**, repositorio institucional de la **Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FaHCE)** de la **Universidad Nacional de La Plata**. Gestionado por **Bibhuma**, biblioteca de la FaHCE.

Para más información consulte los sitios:

<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar> <http://www.bibhuma.fahce.unlp.edu.ar>



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

EVOLUCIÓN Y EDUCACIÓN ("Escuela Nueva", Carlos Octavio Bunge y la Universidad Nacional de La Plata)

Marisa A. Miranda

Consideraciones previas

El objetivo principal de este artículo consiste en explorar la particular caracterización de la conformación del fenómeno educativo que sostuviera en la Argentina el multifacético intelectual Carlos Octavio Bunge (1875-1918); reconociendo la influencia ejercida, tanto en él como en la etapa fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP), por la innovadora corriente pedagógica anglosajona denominada Escuela Nueva.

Si bien resulta esclarecedor interpretar a esta modalidad de repensar la relación docente-alumno como una consecuencia lógica del evolucionismo, por entonces afianzado en la Biología de Darwin y, en las Ciencias Sociales, merced a Spencer y Galton, es interesante, empero, releerla desde la paradigmática concepción bungeana de la sociedad. Efectivamente, Bunge —cuya vasta trayectoria en la docencia universitaria incluyó la titularidad de la Cátedra de Sociología Argentina en la UNLP gonzaliana—¹ propiciaba cambios sustanciales en la Pedagogía, que, identificados con una percepción ultradarwinista de la convivencia social, intentaban “desarrollar e inculcar en

¹ Universidad en la cual, como es bien sabido, tuviera particular actuación un discípulo suyo, Ricard Levene, quien incorporado en 1913, permaneció ligado a ésta por más de treinta y cinco años.

los individuos las mayores y mejores aptitudes para la lucha por la vida". Mediante la selección –biométrica y, como tal, apriorística– de los “mejor dotados” quedaría asegurado el perfeccionamiento de la raza, procurándose consolidar los valores nacionales fundamentalmente en quienes detentaban el potencial hereditario de “aspirabilidad”, factor –según Bunge– determinante del triunfo en la *struggle for life*.

La “aspirabilidad” en la intersección de lo hereditario y lo ambiental

A Carlos O. Bunge, el concepto de “aspirabilidad” le permitió organizar sus discursos pedagógico y jurídico en el marco de su convicción acerca del condicionamiento de todo comportamiento humano por las potencialidades genéticas del individuo, estando el progreso, en consecuencia, esencialmente determinado por una particular dotación hereditaria racial. Ésta era, según él, una muralla insalvable al momento de emprender la labor educativa, en la cual la probabilidad de éxito dependía menos del esfuerzo presente que de un inmodificable árbol filogenético.

Desde esta perspectiva, un pueblo cuya raza no detentaba la cualidad trascendental de la condición del progreso, es decir, no sabía “aspirar”, estaba condenado al fracaso en la lucha por la vida; lo que quedaba ratificado con el ejemplo dado por los Estados Unidos, donde pese a extenderse allí la educación tanto a blancos como a negros, “los afroamericanos han permanecido en una muy baja condición social, porque no supieron aspirar a elevarse. Las pocas excepciones son de cruzamiento, o bien de ciertas razas negras que poseen, siquiera sea incipiente, esa suprema facultad de aspirar”.²

Esa sobrevaloración del condicionamiento genético influía, necesariamente, en la concepción bungeana del proceso educativo, lo que quedó plasmado en su desempeño como profesor de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (1905), más precisamente en la cátedra de Ciencia de la

² BUNGE, Carlos Octavio, *La Educación (Tratado general de Pedagogía)*, Libro III: “Teoría de la Educación”, Buenos Aires, Vaccaro, 1920, pp. 33-34.

Educación.³ Es decir, el hombre era “un producto relativo de la herencia y del medio, del pasado y del presente”, siendo la determinista “capacidad de aspirabilidad” la que diferenciaba a las distintas razas humanas y la que permitía su triunfo o declinación en la lucha por la vida. A partir de allí se describían dos clases de lucha por la selección: “la lucha animal, o sea de las diversas especies animales entre sí, y la lucha humana, o sea de las diversas razas humanas entre sí”.⁴ En esta última, justificada desde una especie de escasez malthusiana, resultaba ganadora la raza más fuerte, aquella que mejor hubiera aspirado a lo infinito, adquiriendo así coherencia la exclusión de los anormales de los ámbitos educativos comunes. Ello, puesto que, además de alterar el orden concebido, era necesario “evitar su mal ejemplo”, y darles la única formación que podía serles “eficaz y provechosa”.⁵

La educación, entonces, entendida como la ciencia-arte cuyo objeto era “desarrollar e inculcar en los individuos las mayores y mejores aptitudes para la lucha por la vida”,⁶ requería de la existencia de instituciones y personas capacitadas para discriminar de antemano, biométricamente, la potencialidad del alumno, quien, según él, debía pertenecer a una raza con suficiente “aspirabilidad” como para ser permeable a la influencia positiva del medio.

Releyendo la concepción de Bunge con respecto a los caracteres heredables desde las teorías más innovadoras de la Biología de su tiempo, entre las que se encuentran las hipótesis del ultradarwinista August Weissman —quien ampliara la idea del sabio inglés de la selección aplicándola al desarrollo embrionario— se advierte una descripción “detallada” de la degeneración que se produciría por estados patológicos transmitidos de padres a hijos, a la vez que los cruzamientos continuos de “gérmenes sanos” y “gérmenes debilitados por la herencia” incrementa-

3 Bunge llegó a dictar clases, en una época, en seis cátedras: Introducción al Derecho y Economía Política, en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires; Ciencia de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras; Sociología, en La Plata; Literatura, en la Escuela Normal de Barracas; Pedagogía, en la Escuela Normal de Profesores; destacándose que en 1901 se inició en la carrera docente universitaria como profesor adjunto de la cátedra de Introducción al Derecho, siendo profesor titular Juan Agustín García. Casi al mismo tiempo, dictaba Educación en la Escuela Normal de Profesores y Literatura en la Escuela Normal de Barracas.

4 BUNGE, *op. cit.*, pp. 175-176.

5 Ídem, p. 149.

6 Ídem, p. 31.

rían la “degeneración total o social”, fundamentos estos que le permitieron a nuestro autor insistir sobre la necesidad de exclusión de los diferentes, considerados inferiores. En esa instancia resultaba ineficaz la amputación de “uno o dos órganos enfermos”, puesto que era un “vasto cuerpo” el que se encontraba “apestado por el acarreo de la sangre”. Para la doctrina bungeana, “el remedio de ciertas amputaciones parciales (como, por ejemplo, la expulsión de algunos partidos políticos u órdenes religiosas, o la extirpación de ciertas costumbres o instituciones) es (era) insuficiente o absurdo”, ya que una enfermedad que infecta a todo el organismo no se cura “cortando un brazo o una pierna tumefactos”.⁷

Este contexto teórico, complementado por los conceptos de “lucha humana interna”, es decir, la que se realizaba dentro de la agrupación social y que establecía los primeros derechos (los del individuo sobre sus armas, sus presas, sus mujeres, sus hijos, sus esclavos), y de “lucha externa”, o sea, la que, fundada en especificidades étnicas, originaba tribus fuertes y tribus débiles, y habría engendrado “un embrión de derechos políticos sobre el territorio de caza, y luego también sobre el trabajo de los vencidos”,⁸ permitía articular el argumento de pensadores que, bajo la luz de un, a la postre, despreciado racionalismo francés, pretendían revisarlo, “espiritualizarlo”, mediante hipótesis biologicistas. Entre ellos, Bunge, quien, extrapolando marcos conceptuales extradisciplinarios para idealizar un organismo social,⁹ imaginó que la sociedad era “una fuerza mayor que la que sumarían, aislados o independientes, sus individuos”,¹⁰ a la vez que justificó un elitismo racial profundizador de las diferencias socioculturales, por entonces ya consolidadas, en gran parte de Lati-

7 Ídem, pp. 190-191.

8 BUNGE, “La evolución del Derecho y de la política”, en *Revista de Filosofía*, Año 4, Vol. 7, N° 1, enero de 1918, pp. 46-73.

9 Su teoría, al respecto, queda suficientemente explicitada en el siguiente párrafo: “Los evolucionistas, observando el nacimiento y la evolución de una sociedad, han establecido sus semejanzas con la evolución del individuo; y como el individuo es un organismo, han concluido por establecer que la sociedad es un organismo. Pero no debemos tomar esta opinión como una fórmula matemática, sino como un símil descriptivo [...]; en las sociedades humanas hay sólo *aglomeración* de elementos, cada uno de los cuales se desarrolla, se reproduce y muere con relativa independencia, cada uno de los cuales vive una vida individual [...] una sociedad es un cuasi-organismo” (“Conferencias de Sociología y Pedagogía dadas en la Escuela Normal de Profesores por el Dr. Carlos Octavio Bunge, profesor de Ciencia de la Educación”, en *Revista Nacional*, Tomo XXXIV, Entrega I, Buenos Aires, 1902, pp. 148-158 (pp. 151-152).

10 BUNGE, “Conferencias de Sociología y Pedagogía...” cit., p. 149.

noamérica. Pese a esto, y pretendiendo relativizar sus aseveraciones, dejaba tímidamente abierta la posibilidad de “degeneración” de las “razas superiores”, como lo hiciera en su reconocida obra *La evolución del derecho y de la política*.¹¹

La posesión por parte de la sociedad de un sistema cerebro-espinal que actuaba como la “crema social” o “clase directora”, implicaba –para Bunge– que pensaba y funcionaba como un primate, y especialmente “como un organismo humano, el más complicado y perfecto que se nos presenta en la escala animal”, aun cuando esta reflexión no fuera más que una expresión analógica y metafórica.¹²

El trasfondo biológico de las hipótesis pedagógicas de Carlos O. Bunge

La “administración” de las potencialidades humanas en la faz educativa propuesta por Bunge sería eficazmente instrumentada a partir de los postulados pedagógicos anglosajones que, organizados en torno al movimiento denominado Escuela Nueva,¹³ también adoptaban las hipótesis evolucionistas en el desarrollo escolar, a la vez que reformulaban la relación docente-alumno reforzándola con la implementación de diversos métodos didácticos. Éstos le permitían a nuestro autor conjugar los argumentos positivistas que interpretaban el “proceso natural de la mente humana” –en el sentido de que se llegaba a las abstracciones, partiendo de principios concretos,¹⁴ propiciando la observación y la experimentación por so-

11 BUNGE, “La evolución del Derecho...” cit.

12 BUNGE, *El Derecho. Ensayo de una teoría integral*, Séptima edición, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1934, p. 264.

13 Véase, por ejemplo, BUNGE, “The home education”, en *Revista Nacional*, Tomo XXXII, Entrega III, Buenos Aires, 1901, pp. 217-235.

14 BUNGE, *La Educación...* cit., p. 100.

15 Bunge llegó a afirmar que un “axioma que ningún pedagogo ignora es que la Educación debe ser teórico-práctica [...]. El proceso más lógico de la mente humana es llegar a las abstracciones partiendo de principios concretos, según el método positivo. Pero si la inducción es el método más lógico, más simple de seguir, la deducción no deja de fascinar el espíritu en ocasiones: tales son las que se presentan espontáneamente en forma de principios generales demasiado extensos, demasiado evidentes, casi heredados muchas veces en la psicología de cada uno. Así, pues, el verdadero sistema científico sería este: la teoría y la práctica –o sean: la inducción y la deducción, las generalizaciones y las aplicaciones, el principio y el ejemplo, la descripción y la experimentación, etc.– deben siempre aplicarse al propio tiempo, simultáneamente” (BUNGE, “Las excursiones de instrucción como sistema”, en *Revista Nacional*, Año XIV, Tomo II, Buenos Aires, s/f, pp. 236-

bre la teoría,—¹⁵ con aquellos que intentaban insertar al estudiante en una escenografía deliberadamente diseñada, generalmente asociada a un área rural periurbana. Ello, con el doble objetivo de, por una parte, acelerar el proceso de “integración de iguales / exclusión de diferentes” a la vez que, por otra, incrementar el contacto con la naturaleza —en realidad, una naturaleza con marcada intervención antrópica— de forma tal de generar condiciones medioambientales óptimas para el desarrollo pleno de esas potencialidades hereditariamente detentadas.

Su interés por la Pedagogía anglosajona y sus críticas a la educación tradicional¹⁶ lo condujeron a insistir sobre la conveniencia de las excursiones campesinas a la manera que, un año después de su muerte, lo explicitara el *Congreso de Calais* (1919) en su intento por sistematizar los postulados escolanovistas en creciente auge. Desde estas hipótesis, la práctica no debía reducirse a experimentos y exhibiciones en laboratorios, gabinetes y museos, constituyendo las excursiones de instrucción, pedagógicas o escolares, parte esencial de la educación. En ellas, el pedagogo debía tener en vista tres objetos que se complementaban, que eran el todo mismo de su obra: el ejercicio físico, la Instrucción y la Educación propiamente dicha.¹⁷

Los roles, vistos desde el proceso educativo, incitaron a Bunge a reflexionar con respecto a la necesidad de desarrollar en el educando “sus mejores aptitudes y facultades, preparándole para la vida colectiva”, pese a las dificultades que se encontraban al pretender establecer qué “aptitudes y facultades deben ser desarrolladas, y cuáles son las de mayor utilidad y aplicación”, puesto que cada cual sería educado según “la parte que le incumbiera en el trabajo social”.¹⁸ Gracias a estas reflexiones se consigue explicar la crítica bungeana a la difundidísima obra del escolanovista Demolins, *À quoi tient la supériorité des Anglo-saxons et l'Éducation nouvelle*,¹⁹ no por su conteni-

16 Una síntesis de éstas puede encontrarse en BUNGE, “La enseñanza nacional”, en *Archivos de Pedagogía y Ciencias afines*, Tomo IV, Buenos Aires, 1908, pp. 354-373.

17 BUNGE, “Las excursiones...” cit., p. 237.

18 BUNGE, *La Educación...* cit., p. 65.

19 La traducción española de esta obra, con prólogo de Santiago Alba, recibió el nombre de *A qué obedece la superioridad de los anglosajones*, Madrid, V. Suárez, 1899.

do eminentemente discriminatorio, sino por los argumentos utilizados por el francés en el contexto de justificación.²⁰

Sin embargo, para asociar las hipótesis pedagógicas e iusfilosóficas de Carlos Octavio Bunge resulta necesario profundizar en su epistemología, caracterizada por la adaptación de su doctrina a la percepción de las ideas-fuerza que pretendió desentrañar en cada civilización, circunstancia que contribuía a afianzar su marcada incredulidad con respecto al estudio cronológico de los grandes autores; ya que ellos no eran “más que expresiones de su tiempo y de su ambiente”, siendo mejor penetrar en los sistemas prácticos vigentes en los diversos países. Su metodología se fundaba en un método mixto, que gustó llamar psico-sociológico, y cuya característica saliente era basar la especulación en la descripción, y la descripción en la psicología y la sociología, no sometiéndose a sistematizaciones escolásticas, empleando, ya sea conjunta o alternativamente, diversos métodos según los casos en particular.²¹

En este sentido, es bien conocido el informe entregado al ministro de Instrucción Pública Osvaldo Magnasco –sobre el cual volveremos–, en el que se distanciaba de las estrategias educacionales instrumentadas por Francisco Antonio Berra, un pionero de los estudios pedagógicos en el Río de la Plata y titular de la cátedra de Ciencias de la Educación de la Universidad de Buenos Aires, de la que, precisamente, nuestro autor era profesor adjunto. Asimismo, al iniciar el curso del año 1905, Carlos Octavio Bunge dio formas nuevas al programa de enseñanza de Introducción al De-

20 Al respecto señalaba Bunge: “Indudablemente, se exagera la influencia de la educación sobre el carácter nacional; a pesar de lo profunda que es en realidad, la teoría suele suponerla aún mayor. El mejor ejemplo del fenómeno de su influencia social y su exageración crítica, lo hallo en la escuela inaugurada por Demolins en Francia, y que he llamado anglo-individualista, en razón de su objetivo y sus doctrinas. Estas doctrinas deben considerarse verdaderas en cuanto a su aplicación práctica, pero inexactas en cuanto a sus argumentos científicos. Conceptúo así, una paradoja aquello de que la ‘decadencia francesa’ tenga por causa la ‘inferioridad’ de su sistema de educación, porque pienso que esta ‘inferioridad’, si existiera, sería una de las más graves consecuencias de los profundos factores étnicos y geográficos, históricos y climáticos de aquella ‘decadencia’ si la hubiese” (BUNGE, “La enseñanza nacional” cit., pp. 354-355).

21 Palabras de Carlos SAAVEDRA LAMAS expuestas en el artículo “Carlos Octavio Bunge. Su personali-

recho,²² acentuando la fase filosófica de la orientación alemana y en parte la metodológica de las universidades francesas desarrollada a partir de Geny, y reduciendo marcadamente la fase enciclopédica, sosteniendo enfáticamente que “en la vida del Derecho hay vastos horizontes que se abren más allá de la ley”.²³

Su interés metodológico implicaba –casi necesariamente– un enfoque análogo al que hoy conocemos –para la Historia– como de las “aproximaciones múltiples”,²⁴ aun cuando la propuesta bungeana contara, además, con un componente dialéctico presidido por aquellos factores biológicos que serían determinantes del triunfo en la lucha por la vida.²⁵

Partiendo, pues, de una contraposición entre la representación idealista y la representación experimental, en lo que respecta al pensamiento filosófico, nuestro pedagogo y jurista entendió que “todos los métodos y procedimientos empleados en las ciencias, y especialmente en las ciencias sociales, son susceptibles de ser clasificados en dos categorías: los de tendencia especulati-

22 En esta cátedra reemplazó a Juan Agustín García, que pasó a desempeñarse como profesor de una nueva asignatura: Sociología; destacándose que en la clase inaugural de Introducción al Derecho, Bunge repudió los desórdenes universitarios y las huelgas. Por entonces explicitó, una vez más, su firme posición con respecto a condicionar el ingreso a la Facultad a la aprobación de un riguroso examen que incluyese ineludiblemente latín, filosofía e historia universal y se opuso, de plano, a la “candorosa intransigencia de la juventud de lo que se ha llamado la *reforma universitaria*”.

23 LEVENE, Ricardo, “La acción de Bunge en la cátedra de Introducción al Derecho”, en *Nosotros*, Año XII, N° III, julio de 1918, pp. 409-415 (pp. 411 y s.s.). Este artículo fue leído el 1° de junio en la cátedra de Introducción al Derecho y Ciencias Sociales de la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires.

24 Una prueba de ello queda sintetizada en la siguiente expresión: “Considerando el derecho una fase de la vida de los hombres y los pueblos, hemos debido echar mano de todos los elementos que esa vida nos revelen” (BUNGE, *Historia del Derecho argentino*, Tomo I, Buenos Aires, Facultad de Derecho y Ciencias Sociales, 1912, p. XXXI).

25 Esta dialéctica queda de manifiesto, por ejemplo, en las siguientes expresiones: “Naturalmente, mientras la especificidad mantenga superiores a las castas que mandan, su dominación es *justa*; se impone por la fatalidad de las leyes biológicas e históricas. No así cuando los dominados alcanzan una energía vital mayor que la de sus decadentes conquistadores; entonces la dominación resulta, aunque no todavía *injusta*, por lo menos *irritante*. ¡Los inferiores dominan a los superiores! Y éstos se rebelan: inician una *lucha de clases*. La ociosidad de los victoriosos llega a ser el origen de su ruina, y el trabajo de los sometidos, la base de su futura grandeza. El ideal de la lucha de clases será luego, contra una aristocracia oprobiosa, una heroica *tendencia igualitaria*. Del mismo modo que las clases dominadoras inventaron antes el derecho a la desigualdad, las dominadas inventan ahora un derecho a la igualdad. La historia representa, por ende, una lucha sempiterna entre dos tendencias: la aristocrática y la igualitaria” (texto extraído de BUNGE, “La evolución del Derecho...” cit.).

va y los de tendencia positiva". Para explicarlo era necesario aclarar que en la tendencia especulativa predominaba la imaginación sobre la observación, "siendo sus construcciones producto de procedimientos deductivos más que inductivos", a la vez que en la tendencia positiva tenía predominio la observación sobre la imaginación, es decir, se procedía induciendo de los fenómenos y hechos parciales, el principio general.²⁶

Esta concepción integradora quedaba consolidada en su hipótesis respecto de la cual toda especulación provenía, directa o indirectamente, de las percepciones sensitivas, siendo para él, consecuentemente, tanto el idealismo especulativo como el positivismo experimental sólo "formas" que revelaban, en cada escuela o doctrina, la relativa supremacía de una de las dos típicas tendencias de la intelectualidad humana. En otros términos, la deducción y la inducción constituían "un problema de forma antes que de fondo, un modo de exposición antes que de investigación", llegando a sostener que "más que para descubrir verdades nuevas, el método positivo, es decir, la tendencia positivo-inductiva", serviría para "exponer, o sea para demostrar y divulgar los descubrimientos del hombre de genio".²⁷

Establecida pues una hipótesis, a la cual se accedía mediante lo sensitivo, el científico trataba de aplicarla –en una especie de contrastación generalizada– a los diversos casos particulares que se le presentaran. Esta última etapa, positiva, era la que le permitía arribar a una "relativa" certeza de veracidad, con propuestas cercanas a las que, años más tarde, fueran revisadas desde la refutabilidad popperiana. Precisamente, la admiración de Bunge –aun con reparos– a la metodología positiva, así como su concepción científica integradora, lo llevaron a presagiar una "íntima y victoriosa unidad de la ciencia". Unidad que se daría tanto en el plano metafísico como

26 BUNGE, *El Derecho...* cit., p. 18.

27 Ídem, p. 25. Sin embargo, encontramos reflexiones de Bunge en las que rescata el valor pedagógico intrínseco del positivismo: "Pero, sean cuales fueren los procedimientos de investigación, no hay método más claro para la exposición que el positivo. Por tanto, aunque se acepte la posibilidad de acertar dentro de la tendencia idealista, el positivismo siempre la aventaja, no sólo por su prudencia científica, sino también por sus condiciones para la didáctica. Aparte de esto, la gran cualidad del moderno positivismo, la que ha engendrado su nuevo concepto de la verdad moral, consiste sin duda, como dijimos anteriormente, en su mejor información científica. La superioridad del sistema de Comte sobre otros contemporáneos estriba ante todo en sus excelentes bases, tomadas de las ciencias físicas y matemáticas" (ídem, p. 90).

en el metodológico,²⁸ aun cuando pretendiera distanciarse del monismo científico de filósofos del materialismo evolucionista como Haeckel y Le Dantec. Y es precisamente esta particular perspectiva bungeana —“unidad de pensamiento no es unidad de la ciencia”, según creyó leer en él Juan Mantovani—²⁹ que constituiría una prueba de su eclecticismo ideológico, puesto que, si bien su teoría fue indudablemente penetrada por Darwin, Spencer y Ardigó, no parece ser discípulo de ninguno de ellos, aventurándose a matizar con sus ideas las doctrinas en boga en Europa y América.

Evolucionismo y educación en la Universidad Nacional de La Plata

¿Cómo se lograba instrumentar una doctrina pedagógica como la de Carlos O. Bunge en el marco de la cual sólo tenía sentido trabajar con grupos de “iguales”, excluyendo a los “diferentes”? ¿Era la influencia medioambiental —inclusiva por excelencia de la labor educativa— capaz de modificar la carga hereditaria de un individuo o de una etnia; o solamente la tarea docente podía actuar sobre aquellos que poseían un determinado potencial de “aspirabilidad”? ¿Cuál había sido el “capricho de la naturaleza” que les había permitido a éstos lograr la supervivencia?

Dable es advertir que estas preguntas en los tiempos actuales permitirían encuadrar las hipótesis bungeanas en las recientemente delineadas teorías sociobiológicas, conformadas —como se sabe— por conceptos más afinados que los de Herbert Spencer o Francis Galton, y cuyo cuestionamiento básico se fundamenta en su intento de explicar los procesos de “evolución de la parentela” en términos no ya especulativos, sino genéticos.

Ahora bien, si recordamos que el pensamiento de Bunge estaba profundamente influido por las ideas histórico-filosóficas de Taine, Renan y Fustel

28 En este sentido, destacamos el párrafo siguiente: “El pensamiento moderno, hasta en las manifestaciones más decididamente idealistas, tiene siempre en cuenta, si no la información de las ciencias naturales, siquiera sus métodos más típicos. Igualmente, los más decididos materialistas aplican hoy principios y procedimientos intelectivos tomados de la filosofía especulativa. Así, pues, por lo menos en punto a metodología, se está llegando a una relativa aunque compleja uniformidad” (BUNGE, *El Derecho...* cit., p. 30).

29 MANTOVANI, Juan, “Carlos Octavio Bunge”, *Nosotros*, Año VIII, N° 92, noviembre de 1943, pp. 116-128.

de Coulanges y por el sociologismo biológico de Le Play, Levy Bruhl y Le Bon, se comprende claramente el papel determinante que le otorgaba al medio geográfico y al componente racial en la conducta de los pueblos. La arrogancia hispana, el fatalismo indígena y la infatuación de los negros, amalgamados, habían producido –según él– una sociedad donde reinaba la “política criolla” con sus clásicos defectos.³⁰ Este razonamiento, unido al ferviente evolucionismo que profesaba, lo indujo a describir –como lo hiciera en *Nuestra América*– el drama local a partir de la oposición y agónica lucha entre las fuerzas ilustradas, conscientes, europeas y blancas, y los instintos irracionales vinculados a la tierra salvaje y a los sentimientos masivos del pueblo bajo, nativo, indio, negro y mestizo, llegando a aventurar, en una carta que le escribiera a su entrañable amigo Miguel de Unamuno, que la figura presidenciable de Manuel Quintana constituía “un pequeño avance para salir del drama”.³¹

Para nuestro autor, el carácter jurídico y político de la lucha por la vida entre los hombres se debía a la coexistencia de grupos humanos diversamente solidarios. Grupos que revelando su solidaridad en cierta comunidad de principios, se manifestaban y objetivaban en preceptos, en normas, en leyes. La ética y el Derecho intentaban, entonces, poner trabas y frenos a los desafueros y crímenes, representando intereses que debían ser respetados en beneficio común. Aunque las pasiones de los hombres eran más feroces que las de las fieras, estaban de hecho “contenidas por fuerzas” que no existían en la naturaleza salvaje, pero sí en la “naturaleza civilizada, esto es, en la vida social”.³²

Desde esta racionalidad –permeable a la influencia medioambiental, aunque recortada por lo ético– encontramos a Bunge argumentando que el “niño normal” poseía –a semejanza del superhombre– “enérgicas predisposiciones hereditarias para distinguir el bien del mal”, bastándole al maestro “insinuarle algunas ideas morales para que, por sí mismo, los distinga y ame al uno y odie al otro”. Por oposición, el “degenerado medio” no po-

30 CÁRDENAS, Eduardo José y PAYÁ, Carlos Manuel, *La Argentina de los hermanos Bunge, 1901-1907*, Buenos Aires, Sudamericana, 1997, p. 137.

31 Carta a Miguel de Unamuno del 18 de agosto de 1904, Universidad de Salamanca, Servicio de Archivos y Bibliotecas, Casa-Museo Unamuno, Fondo Miguel de Unamuno, Sig. B6 51-52, citado por CÁRDENAS y PAYÁ, *op. cit.*, p. 142.

32 BUNGE, *El Derecho...* cit., p. 357.

seía esas predisposiciones congénitas para distinguir el bien del mal, razón por la cual sus maestros debían sugerírselas. A un niño normal no podía enseñársele que lo bueno es malo y lo malo bueno, porque sus predisposiciones hereditarias rechazarían pronto el absurdo. Un “superhombre”, desde niño, lo combatiría con tal violencia que, en ocasiones, podría hacer peligrar su equilibrio y aun su salud fisiológica. A un degenerado medio, en cambio, era fácil sugerirle cualquier criterio: si se le educaba en un medio místico, sería místico; si en un medio depravado, sería depravado. No había en él fuerzas que combatieran las ideas que sus maestros quisieran imponerle.³³

La evolución, en la doctrina pedagógica bungeana, requería, como vemos, del cruce de diversas racionalidades: la del docente que, distinguiendo al “niño normal” del “degenerado medio”, debía interpretar la necesidad de inculcar a éste los principios morales adecuados para insertarlo en un mundo en el cual probablemente tan sólo serviría –según el posterior discurso sociobiologicista– como “hormiga obrera”; y la de la sociedad que, reconociendo al maestro como su digno representante, le confería la ardua tarea de homogeneizarla, a partir de un modelo iluminista, desdeñado desde lo consciente. A esto se agregaba, asimismo, otra racionalidad, la del “superhombre”, quien, advirtiendo el mal que era ignorado por el infrahombre, debía controlar sus deseos innatos de lucha, en pos de una improbable “resocialización” del descarriado, es decir, aquél sobre el cual el pasado de sus antepasados venía a actuar como estigma legitimador de su exclusión.

Así, la “aspirabilidad” de Bunge debe relacionarse con la propuesta eugénica de Francis Galton –primo de Charles Darwin– quien, en 1883, utilizaba por vez primera en sus “Investigaciones sobre las facultades humanas y su desarrollo”, el término “eugenesia” para calificar a la “ciencia del cultivo de la raza”, enunciando principios aplicables igualmente al hombre, las bestias y las plantas.³⁴ Como se sabe, desde entonces la teoría eugénica alcanzó *status* científico, encontrando numerosos adeptos dentro

33 BUNGE, *La Educación...* cit., p. 161.

34 ÁLVAREZ PELÁEZ, Raquel. *Galton, Francis. Herencia y eugenesia*, Madrid, Alianza, 1988, p. 104.

de la elite intelectual latinoamericana, encargada de organizar las nuevas naciones bajo las positivistas consignas de orden y progreso. Para ellos, como lo demuestra en el caso argentino la "Generación del '80", el fomento a la inmigración europea no era sólo una cuestión de índole demográfica —ocupar vastos territorios despoblados, una vez llevado a cabo el exterminio indígena—, ni técnica —valerse de individuos formados en la ciencia aplicada que aseguraría el control de los territorios para poder explotarlos económicamente—. Por sobre esas exigencias inmediatas que existían para poder organizar política y económicamente una nación moderna, funcional a la división internacional del trabajo creada para asegurar la expansión capitalista, se instaló la convicción de que, si lo que se estaba haciendo era instaurar un orden que, como reza la Constitución de la Nación Argentina —sancionada en 1853—, era "para nosotros y para la posteridad", hacía falta pensar en el sustrato hereditario de quienes compondrían la ciudadanía para que ésta no se "degenere".³⁵

La teoría eugénica aspiraba, pues, a conseguir que toda la población estuviese clasificada y posicionada, y que la sociedad funcionara como un engranaje, como una máquina bien ajustada, controlada y calibrada por los sectores más meritorios, las clases profesionales y los intelectuales, donde los "apáticos e incapaces", los "deshechos sociales" que representaban las más grandes patologías del organismo social, fueran desapareciendo hasta llegar a un estadio evolutivo ideal de homogeneización racial.

Sin embargo, clasificada la sociedad, depurada de los "deshechos sociales", ¿qué debía hacerse con los sectores más aptos? Del mismo contexto sociocultural del que, a través de Galton, emergió la Eugenesia, tomó cuerpo la idea de educar a "los mejores", quienes, estando determinados a ser la cabeza del organismo social, debían potenciar sus capacidades fuera de las caóticas metrópolis. Es decir, a través de internados modernos se intentaba repensar utopías antiurbanas que, a la manera de Robert Owen y

35 Para profundizar sobre estos conceptos véase: MIRANDA, Marisa A. y VALLEJO, Gustavo G., "Raza y progreso: el neo-idealismo latinoamericano ante el evolucionismo social", en GÓMEZ-MARTÍNEZ, José Luis (comp.), *Repertorio de ensayistas y pensadores iberoamericanos*, página web de la Universidad de Georgia, Atlanta (USA), 2001 (<http://ensayo.rom.uga.edu/filosofos/argentina/roig/homenaje/miranda.htm>).

más tarde John Ruskin y William Morris, preserven los valores humanitarios del artesanado ante el avance de la civilización industrial.³⁶

Desde esta perspectiva debe entenderse la concentración de esfuerzos ideada por Joaquín V. González en su intento por emular las estrategias anglosajonas de mejoramiento de la raza mediante la educación, básicamente del fragmento de la sociedad capaz de asimilar con mayor facilidad las transformaciones deseables. Ello lo condujo a instalar la primera experiencia de ese tipo en la América hispana con tales propósitos: la UNLP y su sistema de Internado.³⁷

El Internado, efectivamente, se dirigía a construir las condiciones ideales que, emulando los métodos científicos creados por las Ciencias Naturales, permitirían llevar a cabo una suerte de “experimento controlado”, capaz de asegurar óptimos resultados sobre un número menor de individuos, seleccionados por poseer un grado análogo de capacidad y absorción de estímulos. Única forma, por otra parte, de medir científicamente y en términos evolutivos, los resultados de esa experiencia.

Para González, a través de una educación capaz de transformar efectiva-

36 La existencia de internados en el Reino Unido tenía una larga data, aunque una nueva etapa dio comienzo con las *new-schools* de Abbotsholme (1889) y Bedales (1893). Los principios de estas *new-schools* se expandieron por todo el Reino Unido para dar origen a nuevos establecimientos, y rápidamente llegaron a otros países europeos. En Francia, Edmund Demolins, sociólogo formado en torno a las ideas de reforma social promovidas por Frédéric Le Play, se ocupó de estudiar los internados ingleses, 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 Escuela de Roche, cuya filiación se encargó de dejar claramente establecida, subtitulando el texto con el que daba a conocer esa institución con la frase “el influjo de la educación inglesa en Francia”. Estando aún presentes las secuelas de la guerra franco-prusiana, Abbotsholme también recibió la visita de otro “espía”: se trataba del doctor Lietz, quien también extrajo del modelo educativo para el mejoramiento de la raza alemana que aplicó la Comunidad Campestre de Pullvermühle (1899) (véase VALLEJO, Gustavo y MIRANDA, Marisa, “Interpretaciones biológicas de la sociedad y las representaciones de la naturaleza en occidente: de la ‘debilidad de las Américas’ a la utopía latinoamericanista de la ‘raza cósmica’”, exposición dada en el *Seminario de Crítica* organizado por la Facultad de Arquitectura y Urbanismo, Universidad Nacional de La Plata, noviembre de 2000, mimeo).

37 Sobre la articulación de las ideas de formación superior con la propuesta de democratización lanzada por González con la ley electoral implementada en 1904, véase VALLEJO, Gustavo, “La Oxford argentina”, ponencia presentada en el Congreso de la Asociación de Historiadores Latinoamericanistas Europeos (AHILA). Oporto, 1999, en prensa.

mente al individuo y su descendencia, era posible llevar a cabo una “verdadera *Eugénica* práctica”, que tendría por objeto “el estudio de las causas sometidas al control social, que pueden mejorar o debilitar las cualidades de raza de las generaciones futuras, ya física, ya mentalmente”. Se trataba de posicionar la tarea educativa en un plano primordial para un Estado que debía encargarse “no solamente de impedir la producción de individuos orgánica o degenerativamente ineptos para concurrir a la continua selección de la raza, o la propagación de aquellos focos de infección, sino también de conducir y organizar el trabajo, como higiene preventiva, de la manera mejor combinada, para estimular las fuerzas y alentarlas a producir más y mejor”.³⁸

En este orden, el concepto gonzaliano de “condicionamiento hereditario” de las potencialidades humanas, cognoscibles gracias a la instrumentación de pautas biométricas, y el bungeano de “aspirabilidad” guardaban estrecha simetría, intentando ambos la detección y exclusión del selecto proceso formativo de las elites a quienes no detentaban –en evaluación apriorística, reiteramos– dicha cualidad.

Desde este enfoque se torna significativa la actuación en la UNLP de Bunge, quien, ya en 1907 era suplente de Sociología argentina, cuyo titular era Juan Agustín García, pasando en 1909 a ser profesor titular de Sociología e Historia del Derecho Argentino; a la vez que intervino como profesor elector en la elección de presidente dispuesta en la Asamblea General de Profesores celebrada el 18 de diciembre de 1908 y asistió al acto de elección del presidente, en el cual resultó amplio ganador Joaquín V. González (60 votos) por sobre Agustín Álvarez (1 voto, probablemente emitido por el mismo González).

Ahora bien, antes de estos acontecimientos –y como ya adelantáramos–, Bunge había sido comisionado a Europa por el ministro de Instrucción Pública de la administración roquista, Osvaldo Magnasco. La finalidad del viaje, iniciado el 5 de enero de 1899, era estudiar los métodos de educación vigentes en el Viejo Mundo –tal como entre 1886 y 1888 lo hiciera su maestro, Juan Agustín García– con el objeto de plantear una profunda reforma en la enseñanza secundaria: los nuevos planes tenían que preparar a los jóvenes para manejar los

38 GONZÁLEZ, Joaquín V. “Cooperación, mutualidad y eugénica social”, en *Obras Completas*, Volumen XV, Buenos Aires, 1935, Universidad Nacional de La Plata, pp. 429–434 (p. 431).

problemas concretos del país y atraerlos hacia la agricultura y la industria. En ese marco, y luego de ahondar en profundidad sobre las características de los sistemas educativos inglés, francés y alemán, Bunge produce su “Informe para la Instrucción Pública Nacional”, publicado en el texto *El espíritu de la Educación*,³⁹ posteriormente reeditado bajo el nombre de *La educación*, documento en el que se basó, precisamente, el Plan General de Instrucción General y Universitaria presentado ante la Cámara de Diputados por el Poder Ejecutivo Nacional, el 5 de junio de 1899.⁴⁰ Esta propuesta, de marcada influencia individualista anglosajona, premiaba a los alumnos sobresalientes en los cursos de la enseñanza secundaria general, quienes tendrían derecho a una beca del Estado para los cursos de la enseñanza secundaria especial; a la vez que los estudiantes pobres, cuya media general de clasificación en los mismos cursos fuera de “distinguido”, también podrían solicitar tal beneficio.⁴¹

Así, la adopción de hipótesis evolucionistas en el desarrollo escolar —estrechamente asociadas a las teorías escolanovistas recibidas en la UNLP de González— le permitían a Bunge articular los postulados positivistas que interpretaban el “proceso natural de la mente humana” en el sentido de que se llegaba a las abstracciones, partiendo de principios concretos,⁴² con su insistencia sobre el valor de la observación y la experimentación por sobre la teoría.⁴³

Sin embargo, no debe pensarse que las propuestas de Bunge y de González eran ensayos aislados, sino que quedaban inmersas en el profundo cambio de mentalidades con respecto a la organización e instrumentación del proceso educativo, que fuera esbozado —entre otros encuentros— en el Congreso Científico Latinoamericano, cuya Primera Sesión se celebró en Buenos Aires, entre el 10 y el 20 de abril de 1898, y de la cual, también Carlos O. Bunge, actuó como miembro del Comité de Recepción. A su vez, en la Segunda Reunión de este Congreso, convocada en Montevideo entre el 20 y el 31 de mar-

39 BUNGE, *El espíritu de la Educación. Informe para la Instrucción Pública Nacional*, Buenos Aires, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, 1901.

40 En él se entendía que el ejercicio físico, la diversión agrícola, los cantos, la música, el dibujo, las poesías morales y patrióticas, los juegos, paseos, y la destrucción y reconstrucción de juguetes, eran actividades trascendentales para el niño que salía del hogar para ingresar por primera vez al mundo escolar.

41 Art. 26 del Plan de Instrucción General y Universitaria.

42 BUNGE, *La Educación...* cit., p. 100.

43 BUNGE, “Las excursiones...” cit., p. 236.

zo de 1901, Víctor Mercante, ocasionalmente designado secretario de la Sección de Ciencias Antropológicas, profundizó sobre la importancia que poseía el estudio psico-físico del niño como contribución al estudio completo del hombre. Este estudio, que debería ser hecho por las escuelas superiores mediante un gabinete de Biología, se ocuparía principalmente de cuatro cuestiones: la acción hereditaria, la acción adaptativa, las observaciones colectivas y la experimentación y evaluación de resultados.⁴⁴ En este marco se concluyó que en cada ciudad debía establecerse una oficina de Antropometría, a la vez que los maestros debían llevar en cada clase un registro biográfico, de índole psicológico y sociológico, para, de este modo, contribuir al estudio del niño y al perfeccionamiento de los métodos de enseñanza.⁴⁵

Así, motivo y consecuencia de la pedagogía anglosajona escolanovista era la permanente prédica de una enseñanza basada en los hechos y en la experiencia; debiendo, por lo tanto, la adquisición de los conocimientos devenir como resultado de observaciones personales, visitas a fábricas, práctica de trabajo manual, y sólo a falta de éstas, de la observación de otros, recogida a través de los libros. La teoría —enmarcada en lo que podríamos asemejar al actualmente denominado “aprendizaje por descubrimiento”— debía, en forma imprescindible, ir detrás de la práctica.

Desde esta óptica, en la propuesta de Joaquín V. González, los alumnos que accedían a los Internados del Colegio Nacional de La Plata, en representación de una minoría intelectualmente selecta, tanto del interior como de la Capital de la Provincia de Buenos Aires, debían encontrar un campo de cultivo adecuado para el desarrollo pleno de sus potencialidades, puesto que el ambiente creado intentaba —sincrónicamente— relacionarlos en forma excluyente con sus pares y, a la vez, mantenerlos ajenos de eventuales preocupaciones domésticas.

En este contexto, la “Nueva Escuela” o “Escuela Activa”, definida en 1899 por Ferrière,⁴⁶ como “un Internado familiar, establecido en el campo, en el que la experiencia del niño sirve de base para la educación intelectual por

44 Luego de adherirse entusiastamente a la propuesta de Mercante, Scalabrini hizo notar que Lombroso había dirigido al conferenciante una carta de aprobación y estímulo.

45 *Segunda Reunión del Congreso Científico Latinoamericano. Organización y resultados generales del Congreso*, Montevideo, Al Libro Inglés, 1901.

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

el empleo adecuado de los trabajos manuales, y para la educación moral por la práctica de un sistema de autonomía relativa de los escolares”, se instrumentaba en la Argentina mediante un complejo engranaje en el cual la particular relevancia adquirida por las características fenotípicas del alumno convivía con la fórmula platónica de “educar al soberano”. Y, amalgamadas las interpretaciones de Carlos Octavio Bunge y de Joaquín V. González sobre la instrumentación de los novísimos postulados anglosajones, resultaban trastocados los principios sarmientinos de escolarización general, dejando expuesto un conflicto emergente: el de la recepción de los excluidos.