




## LA CONSTRUCCIÓN DE MASCULINIDADES EN LOS INTERNADOS DEL COLEGIO NACIONAL DE LA PLATA (ARGENTINA, 1910-1920)

  Pablo Kopelovich<sup>1</sup>

A Revista HISTEDBR On-line publica artigos resultantes de estudos e pesquisas científicas que abordam a educação como fenômeno social em sua vinculação com a reflexão histórica

Correspondência ao Autor  
Nome: Pablo Kopelovich  
E-mail: kopelovichp@gmail.com  
Instituição: Universidad Nacional de La Plata, Argentina

Submetido: 13/08/2020  
Aprovado: 24/08/2020  
Publicado: 08/10/2020

 10.20396/rho.v20i0.8660839  
e-Location: e020038  
ISSN: 1676-2584

Checagem  
Antiplágio



Distribuído  
Sobre



### RESUMEN

Analizamos la construcción de masculinidades en los internados del Colegio Nacional de la Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires, Argentina) entre los años 1910, momento de su materialización y 1920, fecha de su disolución. Nos interesa indagar en las construcciones discursivas de los directivos de la Universidad Nacional de La Plata y de los encargados de los internados, que indican formas correctas e incorrectas de ser o transformarse en hombre, en una experiencia pedagógica novedosa para la época. Desde una metodología cualitativa, se propone el estudio de un caso, que resulta interesante en sí mismo. Encontramos que, en un espacio homosocial, se fomenta la formación de la responsabilidad y del carácter, en el afán de producir hombres fuertes y sanos. De este modo, se hace hincapié en una educación moral, ligada a la educación de las emociones y las sensibilidades, transmitiendo valores de clase como el honor y la caballerosidad.

**PALABRAS CLAVE:** Masculinidades. Internados. Colegio Nacional. Escuela media. Universidad Nacional de La Plata. Historia.



## THE CONSTRUCTION OF MASCULINITIES IN THE BOARDING SCHOOLS OF THE NATIONAL SCHOOL OF LA PLATA (ARGENTINA, 1910-1920)

### Abstract

We analyze the construction of masculinities in the boarding schools of the Colegio Nacional of Universidad Nacional de La Plata (Buenos Aires, Argentine) between 1910, the moment of its materialization, and 1920, the date of its dissolution. We are interested in investigating the discursive constructions of the directors of the National University of La Plata and those in charge of the boarding schools, which indicate correct and incorrect ways of being or becoming a man, in a new pedagogical experience for the time. From a qualitative methodology, the study of a case is proposed, which is interesting in itself. We find that, in a homosocial space, the formation of responsibility and character is fostered, in an effort to produce strong and healthy men. In this way, emphasis is placed on a moral education, linked to the education of emotions and sensibilities, transmitting class values such as honor and chivalry.

**Keywords:** Masculinities. Boarding schools. Colegio Nacional. Middle school. Universidad Nacional de La Plata. History.

## A CONSTRUÇÃO DAS MASCULINIDADES NOS INTERNATOS DO COLÉGIO NACIONAL DE LA PLATA (ARGENTINA, 1910-1920)

### Resumo

Analisamos a construção das masculinidades nos internatos do Colégio Nacional da Universidade Nacional de La Plata (Buenos Aires, Argentina) entre os anos 1910, momento de sua materialização, e 1920, data de sua dissolução. Interessa-nos investigar as construções discursivas dos diretores da Universidade Nacional de La Plata e dos responsáveis dos internatos, que indicam modos corretos e incorretos de ser ou de tornar-se homem, em uma nova experiência pedagógica para a época. A partir de uma metodologia qualitativa, propõe-se o estudo de um caso, o que por si só é interessante. Verificamos que, em um espaço homosocial, fomenta-se a formação de responsabilidade e caráter, no esforço de formar homens fortes e saudáveis. Desta forma, a ênfase é colocada na educação moral, ligada à educação das emoções e sensibilidades, transmitindo valores de classe como a honra e o cavalheirismo.

**Palavras-chave:** Masculinidades. Internatos. Colégio Nacional. Ensino médio. Universidad Nacional de La Plata. História.



## INTRODUCCIÓN

El Colegio Nacional de La Plata surge a partir de la creación en 1885 del Colegio Provincial de la Ciudad de La Plata (Buenos Aires, Argentina)<sup>2</sup>. El mismo, adoptaba los planes de estudio y las estructuras que regían a todos los colegios nacionales del país, lo que permitía que los certificados fueran válidos para el ingreso a las Universidades. Dichos colegios se enmarcaban en un modelo pedagógico promovido por el poder central desde 1863 bajo la presidencia de Bartolomé Mitre, que tenía como referencia al Colegio Nacional de Buenos Aires. Este movimiento se enmarcó en un proyecto político más amplio de llegada del Estado Nacional, en consolidación, a todo su territorio a través de distintas instituciones. (TEDESCO, 1993).

Existe un consenso generalizado en cuanto a ubicar el decreto de creación de colegios nacionales en varias provincias, elaborado por Mitre en 1863, como la fecha de iniciación de una enseñanza media con características más o menos definidas en Argentina. (TEDESCO, 1993; DUSSEL, 1997; LEGARRALDE, 2000; SCHOO, 2011; ACOSTA, 2017). Al respecto,

[...] la escuela secundaria argentina es producto del cruce de dos tendencias frente a la masificación: la continuidad del modelo institucional tradicional junto con el sostenimiento de una estructura unitaria (apoyada sobre ese modelo institucional) que permitió la masificación –incorporación de matrícula constante- y la segmentación –expulsión de matrícula y formación de circuitos de calidad educativa diferenciada. (ACOSTA, 2017, p. 8-9).

En este contexto, en el año 1887 se nacionaliza la mencionada institución educativa provincial, incorporándose en 1905 a la Universidad Nacional de La Plata. Esa nacionalización, como releva Juan Carlos Tedesco, entre 1863 y 1900 se produjo junto con la creación/nacionalización de otros 17 colegios nacionales en todo el territorio argentino. Los colegios nacionales tenían como referencia al de Buenos Aires, que se orientaba sobre los ejes de las Humanidades y la Filosofía, con una intención de formación holística (LEGARRALDE, 2000), enciclopedista. (TEDESCO, 1993). Inés Dussel (1997), que abarca el período 1863-1920, caracteriza al currículum de los colegios nacionales como “humanista clásico” que luego evoluciona hacia un currículum de “humanidades modernas”.

Volviendo a la institución que nos compete, Legarralde (2000) plantea que existieron dos proyectos que constituyeron el marco de creación y desarrollo del Colegio Nacional de La Plata, y que expusieron la función, los fines y las modalidades de funcionamiento del mismo<sup>3</sup>: la mencionada política educativa de Mitre y el proyecto de Joaquín V. González. En relación a la intencionalidad del primer proyecto existen dos grandes interpretaciones: la de Tedesco (apoyada por Puiggrós) y la del propio Legarralde. La primera plantea que el desarrollo particular de la enseñanza secundaria a partir de 1863 respondería exclusivamente a iniciativas del poder central, fundadas en la intención de formar élites comprometidas con la ideología liberal porteña. De este modo, la educación media tenía como tarea la formación de una capa de dirigentes con mentalidad de administradores del país-estancia, de la explotación y de



utilización del Estado para los intereses privados. (PUIGGRÓS, 1996). La segunda interpretación plantea que la preexistencia en las ciudades donde se crean los colegios nacionales de instituciones de enseñanza preparatoria para la Universidad, apoyadas en élites locales, permite pensar en otra explicación según la cual el poder central habría debido acordar la creación de colegios nacionales, o la nacionalización de colegios locales, como una forma de mantener su hegemonía en el terreno de estas prácticas educativas. Así, Legarralde plantea que

[...] esta última explicación se adecua mejor (...) a una concepción más compleja de las relaciones políticas entre las élites locales, la élite porteña, el poder central y las provincias, según la cual la concentración del poder central fue posible sobre la base de sometimientos y consensos sucesivos no siempre concurrentes (y durante un largo período orientados en otros sentidos) a consolidar al grupo porteño. (LEGARRALDE, 2000, p. 16).

Asimismo, estima que la historia del Colegio Nacional de La Plata no puede ser reducida al ejercicio de una función política de formación de élites, más o menos ideológica, más o menos técnica. Dos elementos apoyan esta apreciación: el decreto provincial de creación de becas de 1885 que establecía la fundación de un internado, que tendría por función “[...] facilitar el acceso al mismo [al Colegio] de los alumnos de los más apartados Partidos de la Provincia [...]”, y la adjudicación de veinte becas para dicho internado para los alumnos que no contaran con los medios para “[...] costear su educación.” (PROVINCIA DE BUENOS AIRES, 1985, p. 35). Esas veinte becas, según Nazar Anchorena (1927 *apud* LEGARRALDE, 2000, p. 45) se extendieron a cien en 1886, lo que sugiere que se abría el acceso a la institución no solo a los hijos de terratenientes de la provincia, como sugieren Tedesco y Puiggrós, sino también a los hijos de clases subalternas.

Se convocaba así a sujetos sociales heterogéneos y se trataba de convertirlos, a través de la acción sistemática de la institución, en un sujeto político homogéneo [en el sentido de sujeto de derechos políticos, y no de clase política]. (LEGARRALDE, 2000, p. 45).

Finalmente, el análisis que realiza este autor sobre las asignaturas del plan 1885 va también en el mismo sentido: si bien los contenidos no respondían a las demandas (reales o posibles) de la estructura productiva, tampoco se puede deducir “por descarte” que se forma para el cumplimiento de una función política<sup>4</sup>.

Con respecto al segundo proyecto, el de Joaquín V. González<sup>5</sup> o el de la segunda fundación de 1905, se caracteriza por el establecimiento de un Colegio Nacional universitario. Así, pese a adecuarse a las prescripciones existentes para todos los colegios nacionales, se diferenciaba de ellos por la mencionada inscripción institucional. En este contexto, la nueva Universidad contenía la creación de un nuevo modelo pedagógico, pretendiendo completar el panorama universitario nacional con una institución moderna, frente a la tradición teologal y especulativa de las universidades de Córdoba y Buenos Aires, respectivamente. El proyecto en torno al Colegio Nacional contenía la inquietud de González por la incidencia en las formas de



sociabilidad, como condición de la reforma política, lo que incorpora a la tradición inaugurada por el Colegio Nacional de Buenos Aires innovaciones derivadas de sus acuerdos con el pensamiento positivista. A partir de los escritos de González, la Universidad Nacional de La Plata (en adelante, UNLP) dirigiría sus esfuerzos hacia las necesidades del desarrollo económico y social de la Nación, diferenciándose de las Universidades mencionadas precedentemente. (LEGARRALDE, 2000). El propio González, en 1905, ya desde la colocación de la piedra fundamental del edificio del Colegio Nacional, refiere a la realización de dos internados anexos al mismo, presentándolos como modernos y abiertos, a diferencia de los religiosos existentes. Afirmaba que el Estado buscaba el triunfo de la ciencia y de los ideales superiores de la alta cultura nacional y patriótica, formando un “núcleo superior” de la sociedad. De esta manera, plantea que este le ofrece al joven una familia que le falta o de la que hay que apartarlo, el hogar que corresponde al ciudadano honesto y culto al que a él le interesa formar. (GONZÁLEZ, 1905).

En este marco, el presente trabajo se propone analizar el modo en el que se construyeron masculinidades en los Internados del Colegio Nacional de La Plata, entre su formación en 1910 y su disolución en 1920 -a partir de los movimientos reformistas que los estimaron como los emblemas de la universidad de privilegio-. Nos interesa indagar en las construcciones discursivas de los directivos de la Universidad Nacional de La Plata y de los internados, que indican formas correctas e incorrectas de ser o transformarse en hombre, en una experiencia pedagógica novedosa para la época.

En Argentina, desde abordajes históricos, una serie de investigaciones han abordado el vínculo entre educación y masculinidad. Así, se destacan los estudios de Scharagrodsky (2006) que, al analizar la Educación Física escolar argentina entre 1880 y 1990, planteó que los deportes contribuyeron fuertemente al armado de feminidades, pero, especialmente, de masculinidades. Además, Carrizo (2009), analizó la construcción de masculinidades en un colegio técnico salesiano de Comodoro Rivadavia, durante la primera mitad del siglo XX, planteando que la identidad masculina, transcripta en prácticas, valores y representaciones, encuentra su cultivo en los talleres, donde se aprenden las relaciones propias del mundo laboral y los lugares de implementación de prácticas deportivas, donde la belleza y buen estado físico fueron asumidos como símbolos de la unión entre cuerpo y alma, como emblemas del coraje y del espíritu masculino. Los internados como espacios de encierro fueron estudiados por Goffman (1972) y Foucault (2015). En lo que respecta al estudio de internados escolares, más allá de nuestro país, Civera Cerecedo (2006) pensó al internado como familia, analizando las escuelas normales rurales de México en la década de 1920, encontrando que la forma como se organizaba la vida allí, se sustentó en el interés por crear en los estudiantes un sentido de responsabilidad, más que de obediencia a una autoridad externa; Dávila Balsera, Naya Garmendia y Zabaleta Imaz (2016) se centraron en internados religiosos masculinos españoles, desde 1905, donde encontraron que la práctica deportiva (como fútbol, atletismo, esgrima, tenis) significaba un signo de distinción para las clases burguesas. También, Mansilla Sepúlveda *et*



al. (2018), investigaron el funcionamiento de internados de niños y niñas, respectivamente, en el territorio de la Araucanía administrado por misioneros capuchinos, entre 1900 y 1935, período en el cual se consolidó la política reduccional del pueblo mapuche ejercida desde el Estado de Chile. Finalmente, una serie de trabajos -que serán considerados a lo largo del texto- se ocuparon, en mayor o menor medida, de los internados del Colegio Nacional de La Plata. Entre ellos, nos encontramos con Legarralde (2000), ya citado, que analizó el Colegio entre 1887 y 1918 y su articulación con los proyectos pedagógicos. También Vallejo y Gentile (1999) abordan los internados en tanto hábitat de los proyectos pedagógicos de la UNLP, planteando que entre la práctica deportiva de los varones se destacaba el fútbol; Vallejo (2003) se acercó a la institución a partir de las ideas anglosajonas y las elites argentinas, destacando el antecedente de las *public schools*<sup>6</sup> inglesas como modo de distanciarse del mundo físico y social,

[...] 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». (VALLEJO, 2003, p. 261).

Vallejo (2007), nuevamente, consideró que el internado pretendía la formación de un *gentleman*, un individuo disciplinado en el autocontrol de sus instintos. También Jafella (2007), que analizó el período fundacional de la UNLP entre 1905 y 1920, en términos de divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas, planteó que los Internados se basaron en las experiencias inglesas y en los principios de la “Escuela Nueva”, principalmente, y escuelas de Francia y Estados Unidos, de forma secundaria. Complementariamente, Schoo (2011) estudió el paso del Colegio provincial al Colegio Nacional de La Plata, en 1905; y Pratto (2020) analizó las prácticas corporales prescriptas en el Colegio Nacional de La Plata entre los años 1885-1930, indicando la poca existencia de fuentes. Por todo ello, pese a haber sido estudiados los internados en cuestión, hay una vacancia en relación a lo propuesto específicamente en el presente trabajo.

Por otro lado, siguiendo a Judith Butler (2005), el género es el aparato mediante el cual tienen lugar la producción y la normalización de lo masculino y lo femenino. La investigación, reflexión y debate alrededor del género ha conducido lentamente a plantear que las mujeres y los hombres no tienen esencias que se deriven de la biología, sino que son construcciones simbólicas pertenecientes al orden del lenguaje y de las representaciones (LAMAS, 2000). En lo que respecta a la masculinidad, es posible pensarla como la forma aprobada de ser varón en una sociedad determinada (GILMORE, 1990), el efecto en cada hombre, en cada época y en cada sociedad de un conjunto de creencias, conductas, normas y estilos de vida que otorgan a la mayoría de los hombres una serie de privilegios simbólicos y materiales por el sólo hecho de haber nacido hombres y de no ser mujeres. (LOMAS, 2014). Es decir, la idea de que la masculinidad no es una esencia innata ni un hecho tan sólo biológico sino también, y, sobre todo, una construcción cultural. Esa posición va a ser ocupada de diferentes maneras según la coyuntura, entrecruzándose modalidades de clase, étnicas, sexuales y regionales, entre otras.



(BUTLER, 2018). Scharagrodsky (2007) plantea que los patrones y estilos de masculinidades presentan aspectos fuertemente interrelacionados: la masculinidad asociada a la heterosexualidad y a cierta jerarquización del cuerpo del varón, definida por oposición a la feminidad, y considerada como un organizador de la homofobia.

## ESTRATEGIA METODOLÓGICA

El presente trabajo de investigación se desarrolló sobre la base de una estrategia metodológica cualitativa. Siguiendo a Mason (1996 *apud* VASILACHIS DE GIALDINO, 2006), la investigación cualitativa está: a) fundada en una posición filosófica que es ampliamente interpretativa en el sentido que se interesa en las formas en las que el mundo social es interpretado, comprendido, experimentado y producido, b) basada en métodos de generación de datos flexibles y sensibles al contexto social en el que se producen, y c) sostenida por métodos de análisis y explicación que abarcan la comprensión de la complejidad y el contexto. Así, la particular solidez de la investigación cualitativa yace en el conocimiento que proporciona acerca de la dinámica de los procesos sociales, del cambio y del contexto social y en su habilidad para contestar, en estos dominios, a las preguntas por el cómo y el por qué. Para que la tarea de investigación constituya un aporte, es necesario agregar a las palabras de los actores algo adicional. Puede tratarse de una síntesis, una interpretación, el desarrollo de un concepto, una teoría (MORSE, 1999): “Es precisamente, su relación con la teoría, con su extensión, con su modificación, con su creación lo que hace a la investigación cualitativa significativa.” (MORSE, 2002, p. 1421 *apud* VASILACHIS DE GIALDINO, 2006, p. 27).

Se adoptó un diseño de investigación flexible (MENDIZÁBAL, 2006), aludiendo el concepto de flexibilidad a

[...] la posibilidad de advertir durante el proceso de investigación situaciones nuevas e inesperadas vinculadas con el tema de estudio, que puedan implicar cambios en las preguntas de investigación y los propósitos; a la viabilidad de adoptar técnicas novedosas de recolección de datos; y a la factibilidad de elaborar conceptualmente los datos en forma original durante el proceso de investigación. Este proceso se desarrolla en forma circular (...). Por lo tanto, la idea de flexibilidad abarca tanto al diseño en la propuesta escrita, como al diseño en el proceso de la investigación. (MENDIZÁBAL, 2006, p. 67).

Proponemos la interpretación de un caso, no estudiándolo porque represente a otros, o porque ilustre algún rasgo, sino porque, el caso es interesante en sí mismo. (STAKE, 2005). Los estudios de caso muy delimitados en términos geográficos y temporales, pero insertos en un contexto teórico e histórico mucho más amplio, permiten articular en un nivel de conjunto los niveles micro y macro. Así, se permite vincular lo individual y lo social, los procesos globales y las experiencias específicas de distintos actores sociales. (MOLINA JIMÉNEZ, 1996). Se trató de un estudio explicativo (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 1998), yendo más allá de la descripción de conceptos o fenómenos o del



establecimiento de relaciones entre conceptos, dirigidos a responder a las causas de los eventos sociales. Como su nombre lo indica, su interés se centra en explicar por qué ocurre un fenómeno y en qué condiciones se da éste. (HERNÁNDEZ SAMPIERI; FERNÁNDEZ COLLADO; BAPTISTA LUCIO, 1998). La generación de información se desprendió de la utilización de una técnica de recolección de datos: el análisis de documentos. (SAUTU *et al.*, 2005). Entre las fuentes primarias se destacan los informes, los artículos académicos de la época de directivos de los internados y de la UNLP y las fotografías. Asimismo, recuperamos las mencionadas fuentes secundarias que abordaron de modo parcial nuestro problema de investigación.

## LOS INTERNADOS DEL COLEGIO NACIONAL

La concepción anglosajona de los internados sedujo desde el principio de la planificación de la UNLP a Joaquín V. González, hasta motivar la formulación de un proyecto educativo-habitacional radicalmente opuesto a los institutos de ese tipo conocidos en nuestro país. Se trató de un emprendimiento que alojó desde 1910<sup>7</sup> a 1920 a unos cien alumnos (un 10 % de la población estudiantil de ese Colegio).

Algunas interpretaciones siguen la línea, al abordar este experimento pedagógico, de Tedesco de que se pretendía con este tipo de emprendimientos “[...] proporcionar a los futuros dirigentes de la sociedad una cuidada formación desde una temprana edad [...]” (GENTILE; VALLEJO, 1999, p. 91), aunque Gentile y Vallejo en distintas partes de su obra refieren a la formación de una elite de ciudadanos (GENTILE; VALLEJO, 1999, p. 91) o a un selecto grupo (GENTILE; VALLEJO, 1999, p. 100), y no a una elite de gobernantes. En el mismo sentido va lo planteado por Vallejo (2007). El mismo Legarralde retoma la idea de elite en relación a los internados, que entendemos no necesariamente en el sentido de una elite dirigente:

*El internado abierto* se convertía en un aspecto importante del modelo de colegio universitario, fundamentalmente porque permitía incidir más directamente sobre las formas de sociabilidad correspondientes a las elites. Este punto revelaría que la idea de González no radicaba tanto en la selección a través de la red de escolarización formada por el Colegio Nacional y la Universidad sino en la formación de los futuros integrantes de las elites a lo largo del recorrido por esa red. De ese modo, el internado era esencial porque había que garantizar que en los años que durase esa escolarización se produciría la internalización de los principios de sociabilidad. (LEGARRALDE, 2000, p. 74, el destacado pertenece al original).

De esta manera, los ulpianos (como se conocía a los estudiantes del internado) dictaban “Cursos nocturnos para obreros” en la Universidad,

[...] complementando su propia formación en el distanciamiento de otros sectores sociales por medio de un paternalismo aristocratizante con el que era investida una élite de adolescentes encargada de instruir y tutelar a los sectores populares [...]. (VALLEJO, 2007, p. 280).





Las principales ideas sustentadas fueron las de: crear un ambiente similar al de institutos universitarios ingleses y norteamericanos; ampliar el tiempo de aprendizaje, ejerciendo un tutelaje continuo sobre los educandos; fomentar la disciplina; contribuir a la formación de un gusto estético; e integrar en un mismo programa educación espiritual y física. (GENTILE; VALLEJO, 1999). Los edificios se hallaban detrás del Colegio en el marco del bosque de la ciudad, contando con una piscina, canchas de fútbol, pelota a paleta, y un gimnasio. Inicialmente, esta experiencia pedagógica estuvo a cargo de Rectores-Tutores, Segundo Tieghi<sup>8</sup> (internado n°1) y Ernesto Nelson<sup>9</sup> (internado n°2).

## HACERSE HOMBRE ENTRE HOMBRES (MORALES, FUERTES Y SANOS)

El primer elemento a considerar se vincula con el hecho de que el internado era exclusivo para varones. Desde 1907, la UNLP contaba con un Colegio Secundario de Señoritas, que funcionó hasta 1931 en el mismo edificio que el Nacional, que no poseyó ningún complejo habitacional para sus alumnas. Esto último ubica a los hombres en una posición jerárquicamente superior en relación a las mujeres del mismo nivel educativo de la misma Universidad. Para este complejo habitacional, se estableció un sistema de admisión y selección de alumnos, ya que

El internado no es accesible al primer candidato que se presente. Deberá tener por lo menos 12 años y no más de 16; estar en condiciones de cursar el 1° año del colegio; tener buenos antecedentes escolares en cuanto á estudio y conducta y buena salud constatada por el médico del internado. (MERCANTE, 1908, p. 195).

Volveremos sobre las referencias a la salud. Nelson, en un discurso ofrecido a los nuevos internos, afirmaba que

[...] ustedes son hombres en formación: son, como quien dice, cantos rodados que todavía no han iniciado su descenso por la pendiente de la vida. Por eso es tan importante el hacerles vivir en compañía. (NELSON, 1912, p. 54).

Allí interpretamos la idea de que los hombres se forman exclusivamente entre hombres. En este sentido, Badinter (1993) plantea que los hombres han utilizado diferentes métodos para hacer del niño un hombre de “verdad”, estimando que la identidad masculina se adquiere a costa de grandes sacrificios, y que esos métodos tienen tres elementos en común: a) al llegar la preadolescencia, el muchacho debe abandonar la infancia indiferenciada; b) necesidad de pruebas, la masculinidad se logra al cabo de un combate (contra uno mismo) que con frecuencia implica dolor físico o psíquico; c) el papel nulo o poco definido de los padres. En el caso del internado, se abandona la infancia indiferenciada por tratarse de una institución exclusiva para varones, alejándose de los padres. Es allí cuando, por lo general, muchachos mayores o adultos son los que se encargan de la masculinización de los jóvenes. (BADINTER, 1993). Asimismo, se verá la necesidad de pruebas en la práctica deportiva. De este modo, la homosociabilidad, en tanto relaciones sociales entre personas del mismo sexo sin objetivo sexual o romántico



(SEDGWICK, 1985) facilita los lazos entre hombres a través de la exclusión de las mujeres y de los hombres no considerados masculinos. (VASQUEZ DEL AGUILA, 2013). En definitiva, devenir hombre o mujer significa

[...] parecerse a los otros hombres y a las otras mujeres: parecerse física o fisonómicamente, esto es, culturalmente, adoptando los rasgos que nuestra propia cultura atribuye a las mujeres o a los hombres. (LA CLECA, 2005, p. 16).

Pero, van existir ciertos límites en el contacto propuesto y permitido, ya que Joaquín V. González proponía la supresión del dormitorio común

[...] **foco de abusos y de vicios**, y se adopta el cuarto independiente, donde el alumno, esté como en su casa, y donde trabajará solo, en las horas en que no se halle bajo la dirección inmediata del maestro. **La habitación independiente ofrece aun otras ventajas, así del punto de vista moral como de la higiene. Los alumnos tendrán libertad para hacer su toilette íntima, sin provocar miradas o gestos indecorosos y sin verse expuestos a soportarlos**». (MEMORIA 1905 *apud* LEGARRALDE, 2000, p. 77, el destacado me pertenece).

En estas palabras citadas por González (que no especifica a quién pertenecen) parece clara la referencia, acompañada de prevenciones higiénicas, al temor a que el contacto entre los estudiantes varones degenera en homosexualidad, por lo que se podrían ver rasgos de cierta heteronormatividad. Entendemos a esta última como un régimen social y cultural que impone que la heterosexualidad sea la única sexualidad ‘normal’, posible, natural y aceptada. Es interesante la alusión a no generar miradas ni gestos indecorosos al evitar que los alumnos se vean desnudos.

En relación al baño,

[...] salvo circunstancias especiales, (...) será una obligación diaria como sistema de robustecer el cuerpo, prevenir enfermedades como los catarros y mantener el espíritu bien dispuesto. Otro tanto respecto á la higiene bucal. (MERCANTE, 1908, p. 160).

A partir de Vigarello (1991), la limpieza es el reflejo del proceso de civilización que va moldeando gradualmente las sensaciones corporales, agudizando su afinamiento, aligerando su sutilidad, siendo la historia la del perfeccionamiento de la conducta y la de un aumento del espacio privado o del autodomínio: esmero en el cuidado de sí mismo, trabajo cada vez más preciso entre lo íntimo y lo social. Aquí se puede apreciar la alianza entre educación e higienismo. (DI LISCIA; SALTO, 2004).

En el mismo sentido, en un artículo de Víctor Mercante<sup>10</sup> de 1905, al referir a la no conveniencia de habitación común, como se utiliza en Europa, y sí la independiente, afirma que

[...] se sabe que nuestra raza meridional se diferencia muy hondamente de la septentrional bajo múltiples aspectos y en particular, en hábitos y conceptos de la moralidad y los medios de sugerirla o defenderla. (MERCANTE, 1905, p. 52 *apud* VALLEJO, 2007, p. 258).



Por lo que se identifican nuevas connotaciones morales. En un folleto de 1907 se alude a que en esta institución no existirán peligros de desviaciones: las familias pueden

[...] enviar con toda confianza sus niños desde los doce ó catorce años, sin la inquietud natural por los peligros á que los expone la cultura descuidada ó insuficiente de los inquilinatos, hospedajes y albergues, expuestos á desviaciones tan inesperadas como lamentables en los grandes centros de población. (COLEGIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 1907, p. 8).

También es de notar, en la línea de la heteronormatividad identificada, la importancia asignada a la familia:

[...] **confinados á profesores casados, padres de familia llenos de solicitud**, los alumnos comen con ellos, con sus catedráticos invitados al efecto, con el rector, con las autoridades superiores de la Universidad, conociendo así, lejos de la familia, la vida de familia, ganando con ello en delicadeza, decencia en la palabra y una alegría de buena ley. (MERCANTE, 1908, p. 158, el destacado me pertenece).

Entonces, desde los planteos de Vallejo (2003), se tomó la idea escolanovista europea y norteamericana de internados, donde "la pequeña villa es la familia misma del estudiante" y éste se hace "mejor hombre", formándose "a la distancia del hogar paterno".

Podría interpretarse que esos docentes casados, padres de familia, son los ideales a alcanzar por los jóvenes ulpianos, reproduciendo nuevamente la heterosexualidad como norma. La heterosexualidad, se trata así, de un modelo hegemónico acerca de los roles de varones y mujeres en una matriz heterosexual. (RAMACCIOTI; VALOBRA, 2014). Es posible, también, pensarla no como una práctica sexual sino como un régimen político, siendo entendida de esta manera como lo que fundaría cualquier sociedad. (WITTIG, 2006). Wittig refiere a una serie de discursos que oprimen en la medida en que nos niegan toda posibilidad de hablar si no es en sus propios términos y todo aquello que los pone en cuestión es enseguida considerado como «primario».

En relación a los recaudos de la convivencia, de destacar que Mercante, fue uno de los pedagogos defensores de la modalidad coeducativa, aunque no sin reparos ni recaudos. (ZEMAITIS; SCHARAGRODSKY, 2020). Este pensador consideraba que la función básica de la organización pedagógica coeducativa era la socialización saludable entre ambos sexos, de conocimiento y respeto mutuo, y que en escuelas que educan sólo a uno de los sexos es más riesgosa la socialización de los adolescentes: uno de los posibles 'riesgos' que tienen las escuelas que educan un solo sexo es la posibilidad de despertar pasiones homosexuales: "Ciertamente, existen simpatías, pero humanas, no homosexuales o fiamescas como las que por desgracia suelen notarse en las escuelas de un solo sexo." (MERCANTE, 1905, p. 31 *apud* ZEMAITIS; SCHARAGRODSKY, 2020, p. 122).

Así, retomando la cuestión de la selección de ingresantes, el candidato debía presentar buenos antecedentes en cuanto a estudio y conducta para luego ser examinado por el médico del Internado, quien inicia la selección para evitar los



[...] regímenes especiales que exigirían siempre los débiles, los dispépsicos, los artríticos, los que, desde luego, alterarían de un modo fundamental este plan eminentemente educativo en que la alimentación y el ejercicio desempeñan un papel preponderante. (MERCANTE, 1908, p. 158).

Entonces,

[...] el niño, al entrar, será examinado física, intelectual y moralmente; mensual ó bimestralmente se anotarán en un registro los datos concernientes á sus progresos físicos, intelectuales y morales (peso, altura, tórax, cefalometría, dinamometría, memoria, atención, juicio, instintos, sentimientos, exploración de los sentidos, del corazón, de los pulmones, etc.) (...). (MERCANTE, 1908, p. 158).

Esos estudios reservaron un lugar especial a la Sección Pedagógica, que de la mano de Mercante originó un campo novedoso de experimentación científica creado para garantizar el éxito en la aceleración de la darwiniana selección de los más aptos. (VALLEJO, 2007). El desarrollo de dicho campo experimental local se vio nutrido por la presencia en La Plata de Juan Vucetich<sup>11</sup> y su sistema de identificación dactiloscópica, favoreciendo con su ejemplo la puesta a punto de métodos biometristas aplicados a la educación. Se buscaba, a través de la antropometría establecer estadísticamente paralelismos entre la talla general y la inteligencia. De este modo, en 1906 en La Plata se produjeron 3000 mediciones en jóvenes de 7 a 20 años de edad, que dieron como resultado la preocupante ausencia del doligocéfalo, tipo tranquilo según la “Escuela Positivista” de Lombroso, y la predominancia del tipo inquieto o impulsivo. (VALLEJO, 2007)<sup>12</sup>. En 1915, Mercante analizó otros 1504 casos en el Colegio Secundario de Señoritas, la Escuela Anexa (ambos pertenecientes a la UNLP), y las escuelas comunes n° 2, 7, 8 y 42 de La Plata, dependientes del Estado provincial bonaerense. (MERCANTE, 1908). En definitiva, se buscaba evitar los grandes gastos de dinero por parte del Estado para los débiles o menos aptos, que en su propia existencia encerraban una amenaza para la evolución de la raza. Gustavo Vallejo (2007) identifica en este tipo prácticas un vínculo con la eugenesia, en lo que entiende como una biopolítica cultivada en La Plata desde 1890. En esta línea, la medición se relacionaba con el carácter experimental del Internado: los alumnos nutrían los diferentes experimentos desarrollados por los laboratorios de la Sección Pedagógica, dirigida por Víctor Mercante. (LEGARRALDE, 2000).

Siguiendo a Reggiani, que analiza la relación entre eugenesia y cultura física en Francia, Gran Bretaña y Argentina, se construyó un vínculo entre ineptitud física, virilidad y defensa de la patria:

La relación entre la condición física de los jóvenes y una concepción de la defensa nacional basada en el reclutamiento masivo -con la excepción de Inglaterra y los EEUU todas las potencias habían adoptado la conscripción antes de 1914- convirtió a los exámenes médicos previos a la incorporación a filas en una prueba literal y metafórica de la salud masculina y nacional. En los ojos de los guardianes de la salud racial, los rechazados «C3s» en Inglaterra, «réformés» en Francia- cargaban con el doble estigma de la debilidad biológica y la pérdida de virilidad en tanto inaptos para cumplir la misión masculina por excelencia como era la defensa del suelo y la familia. El pasaje de la jerga técnica indicativa de (in)aptitud psicofísica al ámbito de la opinión quedaría ilustrado en el uso general de la expresión eufemística «nación C3» toda vez



que se quería alertar contra la proliferación de las condiciones insalubres que diezmaron la reserva de hombres aptos para el servicio de armas. (HORKFALL, 1920, p. 11 *apud* REGGIANI, 2014, p. 24-25).

El propio González se propuso, explícitamente, la formación de un hombre sano y fuerte. (COLEGIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA, 1907).

## FORMAR LA RESPONSABILIDAD Y EL CARÁCTER

Tieghi (1914, p. 52), el mencionado tutor, al referir al aspecto intelectual de los varones bajo su cuidado, en un marco de libertad y autocontrol de las conductas, enuncia: “[...] acreciéntase también por este medio el sentimiento de responsabilidad consecuente a la libertad de poder actuar en forma variable bajo el único contralor de los agentes naturales [...]” En esas líneas se identifica el fomento de una de las cuestiones que queremos destacar: la responsabilidad. Las formas dominantes de masculinidad, indican que

[...] a los hombres nos pertenece de manera inalienable el protagonismo social e histórico, la organización y el mando, la inteligencia, el poder público y la violencia policiaca y castrense, las capacidades normativas y las reglas del pensamiento, así como las de la enseñanza y la moral, la creatividad y el dominio, la conducción de los demás y las decisiones sobre las vidas propias y ajenas, la creación y el manejo de las instituciones. (CAZÉS, 2004, p. 42).

En la misma línea van los planteos, desde fuentes secundarias, sobre el hecho de que la sociedad espera que el hombre sea una persona autónoma y libre. (OLAVARRÍA, 2004). En relación a la responsabilidad masculina, la clave, a nuestro entender, se encuentra en su vínculo con las relaciones de poder:

[...] una de las expresiones del uso de los recursos de poder por parte de los hombres es el sentido que adquiere la responsabilidad para ellos. Éste es precisamente uno de los aspectos donde se concentra una parte importante de lo que se ha caracterizado como la fragmentación de las identidades y subjetividades de los hombres, pero a la vez sería uno de los mecanismos que permiten el uso del poder. (OLAVARRÍA, 2004, p. 61).

Por otro lado, a lo largo de las diferentes fuentes primarias, se alude en innumerables ocasiones al carácter y a su formación. Por ejemplo, en el proyecto de Nelson (1912, p. 56), el tutor afirma que en el internado se puede ejercitar la gimnasia del carácter del mismo modo que uno de los estudiantes plantea que “[...] un hombre sin carácter es como un barco sin timón.” (NELSON, 1912, p. 61). Haciendo un paralelismo con lo que plantea Marcela Nari (2005) en relación al concepto de raza, la referencia al carácter no implica per se ningún significado, siendo el discurso el que se lo otorga. En relación a esta cuestión, Southwell (2017) plantea que en las décadas del 20 y del 30, en Argentina, se asiste a una menor incidencia del componente disciplinario en procura de una formación del carácter más autorregulada. No obstante, sigue



presente ese componente de regulación externa en torno al carácter. Como afirma Tieghi (1914, p. 24),

La relativa libertad con que el alumno se dedica a sus trabajos, lecturas, juegos y demás actividades, permite por su parte al observador descubrir los gustos, deseos y tendencias que poco a poco irán perfilando netamente el carácter de cada uno y que sirven en seguida de norma para graduar una acción directiva eficaz, tanto más suave, benigna, y aun agradable para el niño, cuanto ella va dirigida en el mismo sentido de sus naturales inclinaciones

Entonces, “[...] la formación del carácter -esa polisémica afirmación- pasó a metaforizar la formación sensible que se alentaba [...]” (SOUTHWELL, 2017, p. 86), transformándose en un terreno de disputa entre diferentes publicaciones educacionales, por lo que su perspectiva es inherentemente ética y política. En la revista *La Obra*<sup>13</sup>, por ejemplo, la apelación al carácter es presentada como un concepto autocontenido, que no requiere explicitaciones y que contiene diversos modos de pensar lo pedagógico. No obstante, siguiendo a la autora, el carácter es pensado como energía moral, como sanidad de carácter y de alma. De esta manera, “[...] el carácter pasa a ser claramente un modo de referir a la formación moral, el modo sensible de vincularse con el mundo y el autogobierno de conductas y pasiones [...]” (SOUTHWELL, 2017, p. 88), formando parte de la producción de subjetividad afectivo-política.

De este modo, en el internado se le daba cierta libertad a los estudiantes, pero sin perder de vista la intención de formar hombres con ciertas características:

Una institución donde el niño pueda vivir su propia vida, donde sus deseos se escuchen, donde sus tendencias se reconozcan, donde su voluntad pueda ejercitarse, en suma, una institución que substraiga al niño de lo que pudiera apresurar su mórbida precocidad, es una institución formadora de hombres más perfectos. (NELSON, 1912, p. 40).

Ya en los planteos iniciales de Joaquín V. González (1905) está presente la necesidad de cierto control hacia la conducta de los alumnos, lo que se presenta, por ejemplo, al aludir a que el colegio y los internados deben estar ubicados en un lugar tranquilo, lejos de los talleres y el ruido de la ciudad, pero “[...] no en la soledad donde los estudiantes no tengan testigos de su conducta.” (GONZÁLEZ, 1905, p. 17). González también planteaba que la indisciplina debe tratarse desde edades tempranas porque convertida en un hábito, en vicio, invade las funciones intelectuales y “[...] en vez de los caracteres sencillos y firmes (...), genera las ambiciones inquietas y febriles.” (GONZÁLEZ, 1905, p. 7 *apud* CASTIÑEIRAS, 1938, p. 199).

En relación a la forma de vida y a la transmisión de ciertos valores de clase, a Enrique Gómez Carrillo<sup>14</sup> en una visita a dichos internados le llamó la atención el nivel de la comida ofrecida, y al consultarlo con Joaquín V. González, éste le planteó que

[...] los jóvenes que aquí viven son ya caballeritos dignos de ser alimentados con cuidado (...) En este internado, el alumno vive y aprende a vivir como miembro de familia culta o como huésped de casa distinguida -lo que por sí solo es un curso de educación. (ABELED0, 1963, p. 107-108 *apud* GENTILE; VALLEJO, 1999, p. 94).



En ese fragmento identificamos la referencia a la construcción, a partir de la socialización, de una masculinidad vinculada a elementos de clase burgueses. En este punto es de destacar a la Revolución Francesa, incluida junto con la Industrial en las revoluciones burguesas (HOBBSAWM, 2009), que proclamó un ideal ético y político con tres principios que, para bien, forman el eje de la democracia y la sociedad modernas: la libertad, la igualdad y la fraternidad, refiriendo el último eje solamente a los hombres. Posteriormente, surgió el concepto de sororidad, entendido como una experiencia de las mujeres que conduce a la búsqueda de relaciones positivas y la alianza existencial y política con otras mujeres, para eliminar las formas de opresión y lograr el empoderamiento vital de cada mujer. (LAGARDE y DE LOS RIOS, 2012). En el mismo sentido van las alusiones de Nelson a

[...] educar en la abundancia para la abundancia; sea creando necesidades subjetivas en el niño, que el país, por sus riquezas, puede satisfacer más tarde en la vida, sea educando en el uso de la fortuna [...]. (NELSON, 1912, p. 46).

En relación a la formación del carácter, también cumplió un papel considerable la práctica deportiva. En la experiencia ulpiana era común la práctica del fútbol –difundido por los colegios ingleses de nuestro medio-, a la vez que paseos por el parque, música y juegos de salón. Se trata de un deporte, que se populariza rápidamente, en el que en aquella época participaban de forma exclusiva los hombres. (FRYDENBERG, 2011). Archetti (2001) lo entiende, junto al tango, como constructor de mundos morales masculinos, centrándose en la revista *el Gráfico*, que piensa al deporte en general como la actividad moral del cuerpo, desarrollando en sus practicantes un código de conducta estricto a partir de reglas, controles y sanciones. Además, se planteó que los edificios del internado contaban con una sala de billar, entendida también como práctica predominantemente masculina.

Asimismo, la práctica de un deporte de combate como la esgrima alimentaba el espíritu de lucha fomentado históricamente en los hombres, a la vez que aportaba a la adquisición de cierta distinción en tanto práctica exclusiva de los sectores más pudientes de la sociedad argentina. Así, por ejemplo, en 1914 en la revista *Inter-nos* (año IV, número 23), publicación del Internado, se explica que el mes anterior comenzaron las clases de este deporte. Allí, se enuncia que

[...] tuvieron estos primeros días, como todas las cosas, su nota cómica. Esta fue dada por los «aficionados» Pueyrredón y Paillete. ¡**Que paliza que se daban** mutuamente los dos primos! Había que ver con qué ganas **se tiraban sablazos**. Si parecía que del resultado del asalto dependía el porvenir de cada uno. Pero no duraron mucho; tres días a lo sumo y **ya estaban acobardados**. El que se cansó primero fue Paillete. Claro, así tenía que suceder, pues como presentaba más blanco, **mayor número de golpes recibía**. (NEBO, 1914, p. 8, el destacado me pertenece).

A partir de esta rica cita puede verse cómo esa práctica va en la línea con hacerse hombre a los golpes, darse “palizas” evitando acobardarse. Así, se trata de manifestar el honor, en tanto dignidad, “[...] una dimensión extrema de la individualidad masculina que garantiza valores

tradicionales pero también está dispuesta a hacer frente a todo y a todos para demostrar que no se pliega.” (LA CLECA, 2005, p. 67).

De este modo, los estudiantes aludían constantemente a la sigla ULPI (Universidad de La Plata Internado; por lo que se autodenominaban como *ulpianos*) en su indumentaria y sus estandartes:

Aquí los valores de la tradición, el honor y la nobleza, eran reactualizados permanentemente por medio de una insignia, de la que derivaba la connotación de un sentimiento general de pertenencia indicado por el neologismo «*ulpiano*» que llevaban quienes eran verdaderos «soldados de ese ideal». (VALLEJO, 2007, p. 261-262).

Hay que tener en cuenta que al menos desde 1887, con la fundación del Club Gimnasia y Esgrima de La Plata, se practica este deporte en la ciudad. Entre los socios fundadores de dicha institución se encuentra Ramón Falcón<sup>15</sup>, que se destacó desde 1885 como docente del colegio, formando los batallones escolares.



Ilustración 1. Internos en una de sus clases de esgrima. Sin fecha. Biblioteca de Ingeniería de la Universidad Nacional de La Plata.

Asimismo, en publicaciones de la región que se centran en la idea de cultura física desde diferentes publicaciones oficiales, como la que analiza Dogliotti, se presentan referencias al papel central que cumpliría el deporte en la formación del carácter:

La mejor escuela del carácter es el culto de los deportes. Todos los juegos atléticos están basados en el obstáculo y en la dificultad y cuantos más peligros haya que salvar más resistencia que vencer, mayor será, es axiomático, la cantidad de energía que se necesita desplegar. El triunfo en materia de sport, no sonríe solamente a más fuerte desde el punto de vista físico, sino también desde el punto de vista moral. (DELGADO, 1918, p. 5-6 *apud* DOGLIOTTI, 2014, p. 611).

La autora retoma también un artículo que plantea que

En la divulgación del deporte hay algo más importante que su tecnicismo real, existe el despertar de una Moral cuyo desenvolvimiento es la más positiva contribución a la defensa de la humanidad. [...] Dar al deporte no sólo su valor educativo de nuestra organización humana sino también la significación de su real predominio como





escuela de Disciplina, de Moral y de Respeto. (COLOMBO, 1918, p. 21 *apud* DOGLIOTTI, 2014, p. 611).

De esta manera, el deporte es la “escuela del carácter”, atribuyéndose a esta práctica voluntad, respeto de las reglas, esfuerzo, solidaridad, confianza, energía, y dominio de sí mediante (a través del control de los deseos e impulsos). (DOGLIOTTI, 2014).

A partir de las referencias al honor, la valentía, el carácter y lo moral desde los discursos de directivos y alumnos, vemos cómo la manifestación y represión de sentimientos y emociones son tópicos que se aprenden y se enseñan en contextos determinados (PINEAU, 2018), pudiéndose pensar, incluso, como experiencias socialmente compartidas. (LUTZ; WHITE, 1986). De esta manera, la esfera de las emociones compete a la educación, se adquiere según las modalidades particulares de la socialización y no es más innata que la lengua, están social y culturalmente moldeadas, más allá que parezcan la emanación de la intimidad más secreta del sujeto. (LE BRETÓN, 1999). Así,

[...] las emociones que nos atraviesan y la manera en que repercuten en nosotros se alimentan de normas colectivas implícitas o, más bien, de orientaciones de comportamiento que cada uno expresa según su estilo y su apropiación personal de la cultura y los valores que la empapan. Se trata de formas organizadas de la existencia, identificables dentro de un mismo grupo porque compiten a una simbólica social, pero se traducen de acuerdo con las circunstancias y las singularidades individuales presentes. (LE BRETÓN, 1999, p. 108).

A partir de Bjerg (2019, p. 7),

[...] las emociones están cargadas de significados anclados en contextos sociohistóricos específicos, regulados por normas que definen qué debemos sentir y cómo debemos expresar lo que sentimos en una determinada circunstancia. Esas normas, que constituyen un modo de control social, son apenas perceptibles cuando nuestros sentimientos se adecuan al estándar, pero se manifiestan en disonancia cuando se desvían de él.

Hochschild (1990), con el concepto de “cultura emocional”, pretende desnaturalizar a las emociones “[...] para demostrar que en cualquier grupo social existe un repertorio de sentimientos y conductas que están implícitos en categorías socialmente construidas.” (BJERG, 2019, p. 7).

En lo que respecta estrictamente a las emociones de los hombres,

[...] la relación compleja de homoerotismo y homofobia evidencia el precio de la masculinidad y la sexualidad hegemónicas como una constante vigilancia de las emociones y de los gestos del propio cuerpo (VASQUEZ DEL AGUILA, 2013, p. 824).

Así, adquirir una masculinidad hegemónica tiene un precio, al ser

[...] un proceso a través del cual los hombres llegan a suprimir toda una gama de emociones, necesidades y posibilidades, tales como el placer de cuidar de otros, la



receptividad, la empatía y la compasión, experimentadas como inconsistentes con el poder masculino. (KAUFMAN, 1997, p. 70).

## CONSIDERACIONES FINALES

La Reforma Universitaria, iniciada en 1918 generaría la disolución de este proyecto pedagógico habitacional novedoso. Se trató de un movimiento iniciado en Córdoba en 1918, que generó una proyección latinoamericana para democratizar la Universidad:

Sus principales consecuencias, la autonomía política y académica y el cogobierno de profesores, graduados y estudiantes, fueron acompañados por otras no menos importantes como la libertad de cátedra, la extensión y la irradiación de sus postulados a la joven intelectualidad latinoamericana. (BELINCHE; PANELLA, 2014, p. 17).

No debe creerse que la manifestación de dicho movimiento en La Plata fue una mera consecuencia del cordobés, ya que presentó características propias y definidas. (BIAGINI, 2018). Justamente, el movimiento reformista platense reaccionaría ante un sistema de formación que estima oneroso y aplicado solo a un selecto grupo de estudiantes secundarios, lo que derivó en el cierre de un emprendimiento que estimaban como el símbolo de la universidad de privilegio. Eso se llevó a cabo en el contexto de que se había eliminado el régimen de Internado en el Hospital de Clínicas de Córdoba, que había sido precisamente uno de los reclamos por los cuales dio comienzo la lucha por la Reforma. En los debates que tuvieron lugar en 1920 en la UNLP, el consejero Alejandro Korn planteaba que los internados en sus diez años de existencia habían producido un déficit de \$437.000 para “[...] mantener situaciones de privilegio y fomentar un aristotismo de crónica social a costa del fondo exhausto de la universidad.” (CASTIÑEIRAS, 1938, p. 114). En el mismo sentido van los dichos del presidente de la UNLP Carlos Melo, quien estima que “[...] la situación no podía mantenerse, porque tratándose de alumnos pertenecientes a familias pudientes [...]” (CASTIÑEIRAS, 1938, p. 113) podían pagarse sus estudios por completo.

La Casa del Estudiante reemplazaría a los internados. Se trataba de un organismo universitario que serviría a la vez como hogar de los alumnos y como formador de la cultura física y estética de los mismos (CASTIÑEIRAS, 1938) y que sería no exclusiva, sino pensada para todos. (GENTILE; VALLEJO, 1999).

Adhiriendo a una perspectiva relacional del género, y pensando la cuestión desde las relaciones de poder, no existió un proyecto análogo a los internados para las mujeres del Colegio secundario de Señoritas, formado en 1907, en la misma Universidad. De hecho, hasta 1946 al menos, ese Colegio, que formaba menor cantidad de alumnas que el Nacional, contó claramente con menos recursos y colocó, en ocasiones, a la mujer en el lugar de la otredad, en relación al hombre, y aportó a la idea de que a esta le correspondía el espacio privado. (KOPELOVICH, 2017). Ello lo entendemos en el marco de que la educación estatal argentina nació al calor de una función política específica: socializar las nuevas generaciones dentro del marco de



referencia de la cultura dominante (NARI, 1995). Se pretendía reproducir el orden social, por lo que se imponía educar al soberano. Entonces,

[...] el ciudadano era un varón, puesto que no se esperaba de las niñas una participación directa en la política; aunque sí, de manera vicaria. Y si educar al varón era, ante todo, formar al ciudadano; educar a la mujer era construir a la madre/esposa del ciudadano. (NARI, 1995, p. 35).

La reproducción de la división sexual del trabajo (y de las relaciones asimétricas de poder entre hombres y mujeres) fue asegurada desde el mismo currículum.

Por lo dicho a lo largo del texto, desde los internados del Colegio Nacional de la UNLP se pensó en la construcción de masculinidades, estableciéndose una serie de ideales en torno al futuro hombre, útil para la sociedad argentina. Así, se buscaba formar un hombre de ciencia, con estilo europeo, libre, sano, fuerte, respetuoso, disciplinado, democrático, un caballero al estilo europeo, que hablara idiomas como el francés y el inglés, responsable, patriota, con carácter, poseedor de un gusto estético (que conociera y disfrutara de la literatura, el teatro, la música, el arte en general). Ello se llevó a cabo a partir de una educación moral y una educación de las sensibilidades, desde una clara adhesión a los postulados de la Escuela Nueva, que pensó al niño/joven como protagonista, respetuoso de sus intereses, propiciando la libertad y la creatividad, el vínculo estrecho con la naturaleza, y la creación de ambientes de trabajo adecuados. Se fomentó la formación de un hombre responsable y con carácter. En este último sentido, también realizó su aporte la práctica deportiva, con disciplinas como el fútbol, central en la identidad masculina argentina, y la esgrima, práctica exclusiva de las elites vinculada íntimamente con la transmisión de elementos de clase.

Intentamos realizar un aporte al modo de entender cómo fueron educados, regulados, generados, los cuerpos masculinos, en la historia de la educación argentina.

## REFERENCIAS

ACOSTA, F. **La configuración de la escuela secundaria en la Argentina**: tendencias históricas nacionales en el marco de las tendencias internacionales. XI Jornadas Interescuelas / Departamentos de Historia. Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Tucumán, San Miguel de Tucumán, 2017.

ARCHETTI, E. **La pista, el potrero y el ring**. Fondo de Cultura Económica: Buenos Aires, 2001.

BADINTER, E. **XY, la identidad masculina**. Buenos Aires: Grupo editorial norma, 1993.

BELINCHE, M.; PANELLA, C. **Memorias de la universidad**: un relato fotográfico sobre de la identidad de la UNLP. La Plata: EDULP, 2014.



BIAGINI, H. **La reforma universitaria y Nuestra América: a cien años de la revuelta estudiantil que sacudió al continente.** Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editorial Octubre, 2018.

BJERG, M. Una genealogía de la historia de las emociones. **Quinto Sol**, v. 23, n. 1, 2019.

BUTLER, J. “Regulaciones de género”, **La Ventana** v. 23, p. 7-35, 2005. Disponible: [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-94362006000100007&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-94362006000100007&lng=es&nrm=iso). Acceso en: 8 mar. 2017.

BUTLER, J. **Cuerpos que importan.** Sobre los límites materiales y discursivos del “sexo”. Buenos Aires: Paidós, 2018.

CARRIZO, G. “Educación y masculinidad en un Colegio técnico de la Patagonia argentina: el caso de los salesianos en Comodoro Rivadavia durante la primera mitad del siglo XX”. **CPUE, Revista de Investigación Educativa**, v. 9, p. 1-22, jul./dic. 2009. Disponible: <http://cpue.uv.mx/index.php/cpue/article/view/72>. Acceso en: 8 mar. 2017.

CASTIÑEIRAS, J. **Historia de la Universidad Nacional de La Plata.** La Plata: UNLP, 1938.

CAZÉS, D. “**El feminismo y los hombres**”, en **los chicos también lloran.** Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. LOMAS, C. (coord.). Buenos Aires: Paidós, 2004.

CIVERA CERECEDO, A. El internado como familia: las escuelas normales rurales en la década de 1920. **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México, v. XXXVI, n. 3-4, p. 53-73, 2006.

COLEGIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE LA PLATA. **El internado.** Buenos Aires: Taller de la casa Jacobo Peuser, 1907.

DÁVILA BALSERA, P.; NAYA GARMENDIA, L.; ZABALETA IMAZ, I. Internados religiosos: marketing del espacio a través de las memorias escolares. **Espacio y patrimonio histórico-educativo**, VII Jornadas Científicas de la SEPHE y V Simposio Iberoamericano, 2016.

DI LISCIA, M.; SALTO, G. (ed.). **Higienismo, educación y discurso en la Argentina (1870-1940).** Santa Rosa: Red de editoriales de Universidades Nacionales, 2004.

DOGLIOTTI, P. “Acerca de la Cultura Física en la revista Uruguay-Sport: Archivos de la CNEF”, **Ciencias do Esporte** v. 36, n. 3, p. 608- 616, 2014. Disponible: [https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892014000300608&script=sci\\_abstract&tlng=es](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0101-32892014000300608&script=sci_abstract&tlng=es). Acceso en: 16 mayo 2019



DUSSEL, I. "Historia y perspectivas para una articulación más democrática. Currículum y conocimiento en la escuela media argentina". **Anales de la Educación Común**, año 2, n. 4, 2006.

DUSSEL, I. **Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media (1863-1920)**. Buenos Aires: Flacso, 1997.

FERRER TORRES, A. "Análisis de la reforma de Thomas Arnold a través del concepto de función moralizadora de Hernández Álvarez, J. L. (1996): el deporte moderno y la génesis del movimiento olímpico", **Citius, Altius, Fortius**, v. 5, n. 1, p. 119-130, 2012. Disponible: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4106875>. Acceso en: 17 mar. 2020.

FOUCAULT, M. **Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión**. 2. ed. 7. reimpresión. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 2015.

FRYDENBERG, J. **Historia social del fútbol: del amateurismo a la profesionalización**. Buenos Aires: Siglo XXI, 2011.

GENTILE, E.; VALLEJO, G. De los internados al hogar estudiantil el hábitat en los proyectos pedagógicos de la UNLP (1905/10-1924). En Hugo Biagini (comp.). **La Universidad de la Plata y el movimiento estudiantil, desde sus orígenes hasta 1930**. La Plata: EDULP, 1999.

GILMORE, D. **Manhood in the making: cultural concepts of masculinity**. New Have: Yale University, 1990.

GOFFMAN, E. **Internados: ensayos sobre la situación social de los enfermos mentales**. Buenos Aires: Amorrortu Editores, 1972. Primera edición en inglés, 1961.

GONZÁLEZ J. **Colegio Nacional de La Plata**. El internado moderno. Discurso del Ministerio de Justicia e Instrucción Pública en la colocación de la piedra fundamental edificio de dicho colegio. 1905.

HERNÁNDEZ SAMPIERI, R.; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, M. **Metodología de la investigación**. Buenos Aires: Mc Graw Hi, 1998.

HOBBSWAM, E. **La era de la revolución: 1789-1848**. Buenos Aires: Crítica, 2009.

HOCHSCHILD, A. R. Ideology and Emotion Management: a Perspective and Path for Future Research. En T. D. Kemper (ed.). **Research Agendas in the Sociology of Emotions**. Albany, Estados Unidos: State University of Nueva York Press, 1990. p. 117-142.

JAFELLA, S. Período fundacional de la Universidad Nacional de La Plata (1905-1920). Divergencias filosóficas, epistemológicas y pedagógicas. **Archivos de Ciencias de la Educación** (4a. época), año 1, n. 1, 2007.

KAUFMAN, M. Las experiencias contradictorias del poder entre los hombres. **Issis Internacional**. Ediciones de las mujeres n. 24, 1997.



- KOPELOVICH, P. Benigno Rodríguez Jurado: La “cultura física” y la “cultura física femenina” en los colegios secundarios de la UNLP (1929-1935). *In: CONGRESO ARGENTINO*, 12.; VII LATINOAMERICANO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y CIENCIAS, 7., 2017, La Plata. *Anais* [...]. La Plata, 2017. Disponible: <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/75857>. Acceso en: 3 mar. 2020.
- LA CLECA, F. **Machos**. Sin ánimo de ofender. Buenos Aires: Siglo XXI de Argentina Editores, 2005.
- LAGARDE y DE LOS RIOS, M. **El feminismo en mi vida**: hitos, claves y utopías. México: Gobierno del distrito federal, 2012.
- LAMAS, M. “Diferencias de sexo, género y diferencia sexual”. **Cuicuilco**, v. 7, n. 18, 2000.
- LE BRETÓN, D. **Las pasiones ordinarias**. Antropología de las emociones. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión, 1999.
- LEGARRALDE, M. **Historia del Colegio Nacional de La Plata entre 1887 y 1918, y su articulación con los proyectos pedagógicos**. Informe Anual correspondiente al período septiembre 1999 – septiembre 2000, de ayudantía de investigación. Inédito. Universidad Nacional de La Plata, 2000.
- LOMAS, C. “La coeducación de la masculinidad y el aprendizaje de la equidad”. CUADRA, J. P. de la. (coord.). **Género, masculinidades y diversidad**: educación física, deporte e identidades masculinas. Barcelona: Octaedro, 2014. p. 27-40.
- LUTZ, C.; WHITE, G. “The Anthropology of Emotions”. **Annual Review of Anthropology**, v. 15, n. 1, p. 405-436, 1986.
- MANSILLA SEPÚLVEDA, J. G. *et al.* Infancia mapuche encerrada: internados de las escuelas-misiones en la Araucanía, Chile (1900-1935). **Revista Brasileira de Educação**, v. 23, p. 1-28, 2018.
- MENDIZÁBAL, N. “Los componentes del diseño flexible en la investigación cualitativa”. GIALDINO, I. V. de. (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2006.
- MERCANTE V. El internado del Colegio de la Universidad Nacional de La Plata. **Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines**, v. 3, n. 7, p. 149-160, 1907-1908.
- MOLINA JIMÉNEZ, I. De la historia local a la historia social: algunas notas metodológicas. **Reflexiones**, v. 55, 1996.
- MORSE, J. Silent debates in qualitative inquiry, **Qualitative Health Research**, v. 9, p. 163-165, 1999.
- NARI, M. La educación de la mujer (o acerca de cómo cocinar y cambiar los pañales a su bebé de manera científica), **Revista Mora**, n. 1, 1995.



NARI, M. **Políticas de maternidad y maternalismo político; Buenos Aires (1890-1940)**. Buenos Aires: Biblos, 2005.

NEBO. “Esgrima”. **Revista Inter-nos**, año IV, n. 23, 1914.

NELSON E. Un experimento trascendental en la educación argentina. El internado del Colegio Nacional de la Universidad de La Plata. **Boletín del Museo Social Argentino**, 1912.

OLAVARRÍA, J. “**Modelos de masculinidad y desigualdad de género**”, en **Los chicos también lloran**. Identidades masculinas, igualdad entre los sexos y coeducación. LOMAS C. (coord.). Buenos Aires: Paidós, 2004.

PINEAU, P. Historiografía educativa sobre estéticas y sensibilidades en América Latina: un balance (que se sabe) incompleto, **Rev. Bras. Hist. Educ.** v. 18, 2018.

PRATTO, J. Colegio y Universidad de La Plata: aportes de Joaquín V. González en el contexto de fundación de la universidad platense. **History of Education in Latin America**, v. 3, 2020.

PROVINCIA DE BUENOS AIRES. **Decreto provincial de creación de becas del 16 de abril de 1885**. 1985. Provincia de Buenos Aires.

PUIGGRÓS, A. **Sujetos, disciplina y curriculum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885 – 1916)**. Historia de la educación en la Argentina. Tomo I. Buenos Aires: Editorial Galerna, 1996.

RAMACIOTTI, K.; VALOBRA, A. “Peor que putas: tribadas, safistas y homosexuales en el discurso moral hegemónico del campo médico, 1936-1954”. GUY, B.; VALOBRA (ed.). **Moralidades y comportamientos sexuales**. Argentina, 1880-2011. Buenos Aires: Biblos, 2014.

REGGIANI, A. Eugenesia y cultura física. Tres trayectorias históricas: Francia, Gran Bretaña y Argentina. SCHARAGRODSKY, P. (comp.). **Miradas médicas sobre la cultura física en Argentina, 1880- 1970**. Buenos Aires: Prometeo, 2014.

SAUTU, R. *et al.* **Manual de Metodología**. Construcción del marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

SCHARAGRODSKY, P. ‘Ejercitando’ los cuerpos masculinos y femeninos. Aportes para una historia de la educación física escolar argentina (1880-1990). **Apunts. Educación Física y deportes**, 3. er trimestre, p. 82-89, 2006.

SCHARAGRODSKY, P. “Masculinidades en acción: machos, maricas, subversivos y cómplices. El caso de la Educación Física argentina”. SWAIN, T. (coord.). **Corpo, genero e sexualidades**. Discutiendo prácticas educativas. Rio Grande: Editora de FURG, 2007.



SCHOO, S. La educación secundaria en Buenos Aires: de la universidad provincial al Colegio Nacional. **Archivos de Ciencias de la Educación**, año 5, n. 5, p. 131-144, 2011.

SEDGWICK, E. **Between men**: english literature and male homosocial desire. New York: Columbia University Press, 1985.

SOUTHWELL, M. “La formación del carácter: metáforas, experimentación pedagógica y trabajo docente en las primeras décadas del siglo XX”. PINEAU, P.; SERRA, M. S.; SOUTHWELL, M. (edit.). **La Educación de las sensibilidades en la Argentina moderna**. Estudios sobre estética escolar II. Buenos Aires: Biblos, 2017. p. 79-94.

STAKE, R. **La investigación con estudios de casos**. Madrid: Ediciones Morata, 2005.

TEDESCO, J. C. **Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)**. Buenos Aires: Ediciones Solar, 1993.

TIEGHI, S. **El internado**: informe. Buenos Aires: Imprenta de Coni Hermanos, 1914.

VALLEJO, G. **Escenarios de la cultura científica argentina**. Ciudad y Universidad (1882-1955). Madrid: Consejo Superior de Investigaciones Científicas, 2007.

VALLEJO, G. Teorías educacionales anglosajonas y elites argentinas: notas sobre el Internado de la Universidad Nacional de La Plata. **Anuario del Instituto de Historia Argentina**, n. 3, p. 253-278, 2003.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. “La investigación cualitativa”. VASILACHIS DE GIALDINO, I. (coord.). **Estrategias de investigación cualitativa**. Barcelona: Gedisa, 2006.

VASQUEZ DEL ÁGUILA, E. “Hacerse hombre: algunas reflexiones desde las masculinidades”. **Política y Sociedad** v. 50, n. 3, p. 817-835, 2013. Disponible: <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/41973>. Acceso en: 15 abr. 2018.

VIGARELLO, G. **Lo limpio y lo sucio**: la higiene del cuerpo desde la Edad Media. Madrid: Editorial Alianza, 1991.

WITTIG, M. **El pensamiento heterosexual y otros ensayos**. Traducción de Javier Sáez y Paco Vidarte. Madrid: Egales, 2006.

ZEMAITIS, S.; SCHARAGRODSKY, P. De vicios y extrañas perversiones durante la adolescencia. Sexualidades, sexos y relaciones de género en la paidología de Víctor Mercante (Argentina, principios del siglo XX). BAQUERO, R.; SCHARAGRODSKY P.; PORRO, S. **Discursos, practicas e instituciones educativas** Buenos Aires: Editorial Prometeo, 2020. p. 105-132.





## Notas

<sup>1</sup> Magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), sede Argentina. Ayudante diplomado en Departamento de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (UNLP). Becario doctoral del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) con lugar de trabajo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS-UNLP). Contacto: kopelovichp@gmail.com

<sup>2</sup> Se había intentado sin éxito fundar en la ciudad de La Plata un Colegio Nacional, lo que se entiende en el marco de disputas entre el gobierno provincial y el nacional. (SCHOO, 2011). Ello se produjo en el contexto del traslado definitivo de las autoridades provinciales a la ciudad en abril de 1884, con la puesta en vigencia de una “Ley de Residencia”, que obligaba a funcionarios y empleados a habitar en la nueva capital, y requería la existencia de una mayor oferta educativa. (VALLEJO, 2007). Se crea un colegio provincial bajo los auspicios de Dardo Rocha, fundador de la Ciudad de La Plata en 1882, y gobernador de la provincia entre 1881 y 1884. (LEGARRALDE, 2000). Asimismo, Juan Manuel Ortiz de Rosas (nieto del gobernador Juan Manuel de Rosas), Director General de Escuelas, impulsó dicha creación, siendo acompañado en la Legislatura por José Hernández.

<sup>3</sup> Dicho autor aclara que los proyectos pedagógicos no coinciden necesariamente con la institución que pretenden regular, sino que deben ser tomados como un objeto diferenciado-articulado. Así, un proyecto se interpreta como el conjunto de intenciones que pretenden regular la creación y el funcionamiento de la institución, con arreglo a un conjunto de fines. Esa formulación puede diferir de las formas en las que efectivamente se desarrolla la institución, de modo que proyecto e institución conforman dos niveles diferentes de materialidad interrelacionados.

<sup>4</sup> De hecho, el autor menciona que solo dos asignaturas correspondientes al sexto año, “Nociones de derecho general” y “Nociones de Economía Política”, pueden ser estrictamente vinculadas al ejercicio de papeles políticos.

<sup>5</sup> Joaquín V. González (1863-1923). Presidente de la UNLP entre 1906 y 1918. Fue gobernador de la Rioja y Senador de la Nación.

<sup>6</sup> Se trataba de escuelas, de principios del siglo XIX, a las que las familias que pertenecían a las élites de la sociedad victoriana enviaban a sus hijos varones a fin de que recibieran una educación de calidad, por lo que puede afirmarse que allí se formaron los futuros dirigentes del país. (FERRER TORRES, 2012).

<sup>7</sup> Había sido pensado en 1905, pero tardó 5 años en concretarse.

<sup>8</sup> Al dejar su cargo Nelson, que fue nombrado Director General de enseñanza secundaria, Tieghi se encargó de la dirección de los dos internados. (TIEGHI, 1914).

<sup>9</sup> “Nelson (1873-1959) fue un personaje interesante en la educación argentina: nunca obtuvo un título docente ni universitario, y conoció los Estados Unidos, de cuya cultura se volvió un impulsor y un propagandista. Leyó a John Dewey y a William James, y tomó algunos cursos en la Universidad de Columbia –donde Dewey enseñaba– en los primeros años de la década del siglo XX. Su adhesión a los valores de esa cultura se volvió permanente, y fundó el Young Men’s Christian Association (YMCA/Asociación Cristiana de Jóvenes), el Rotary Club, y otras instituciones culturales que reconocían influencias norteamericanas, a las que él veía como más democráticas que el elitismo europeísta.” (DUSSEL, 2006, p. 101). Entre 1906 y 1915 fue Director General de Enseñanza Secundaria y Especial. (VALLEJO, 2007). Junto a Joaquín V. González fundó la Liga de Profilaxis Social. (VALLEJO, 2007).

<sup>10</sup> Víctor Mercante (1870-1934). Referente positivista de la pedagogía argentina y director de la Sección Pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata desde 1906.

<sup>11</sup> Juan Vucetich Kovacevich (1858-1925). Antropólogo y policía, desarrolló y puso por primera vez en práctica un sistema eficaz para la identificación de personas por sus huellas dactilares.

<sup>12</sup> Ezechia Marco Lombroso fue un criminólogo y médico italiano, fundador de la Escuela de Criminología Positivista. Consideraba que las causas de la criminalidad se vinculaban con las formas físicas y biológicas. El propio Lombroso siguió con interés la “antropología infantil” de Mercante, manifestando su “aprobación y estímulo”. (VALLEJO, 2007). Asimismo, pensando en otros vínculos con italianos, Enrico Ferri –criminólogo elegido como senador vitalicio por el fascismo en 1929, luego de haberse declarado adherente de Mussolini en 1923– en 1908 destaca a la Penitenciaría y la Universidad Nacional de La Plata como los principales espacios de disciplinamiento social que tuvo la Argentina a comienzos del siglo XX.

<sup>13</sup> Revista argentina fundada en 1921, que se encargaba de difundir las experiencias de la Escuela Nueva.

<sup>14</sup> Enrique Gómez Carrillo (1873-1927). Fue un crítico literario, escritor, periodista y diplomático guatemalteco. Escribió más de 80 libros de géneros variados y fue llamado el “Príncipe de los cronistas”.

<sup>15</sup> Ramón Lorenzo Falcón (1855-1909), docente del colegio desde 1885. Se destacó como político, militar y policía argentino. Fue el primer cadete del Colegio Militar, al que ingresó en 1870 y egresó con honores en 1873. Combatió en la autodenominada “Campaña del desierto” (llevada a cabo entre 1878 y 1885), retirándose con el grado de



---

Coronel. Fue Comisario Inspector de La Plata desde 1883. (VALLEJO, 2007). Fue, asimismo, electo como diputado nacional. Se destacó por su dureza a cargo de la Policía de la Capital Federal desde 1906, siendo el más emblemático referente que tenía la lucha contra el anarquismo. Fue asesinado en 1909, seis meses después de los acontecimientos de la Semana Roja, en venganza por la matanza de anarquistas.