

Modernización, meritocracia y producción de élites: el Colegio Nacional de Buenos Aires (Argentina) en la primera mitad del siglo XX

Pablo Pineau¹

Modernização, meritocracia e produção de elites: o Colégio Nacional de Buenos Aires (Argentina) na primeira metade do século XX

Modernization, meritocracy and production of elites: the Colegio Nacional de Buenos Aires (Argentina) in the first half of the 20th century

Resumen

Este trabajo analiza la construcción del modelo meritocrático moderno de producción de elites en el caso del Colegio Nacional de Buenos Aires (Argentina) en la primera mitad del siglo XX. Para tal, se analizan la propuesta curricular e institucional del período, las formas de selección de profesores y alumnos, algunos elementos de la cultura material, y las memorias de ciertos estudiantes destacados. Esa propuesta meritocrática, que se diferenciaba del modelo oligárquico previo fundacional, se mostró cada vez más anquilosada en su respuesta a los nuevos procesos de democratización social y educativa. Esto se acentuó fuertemente desde el retorno constitucional en 1984 y la comprensión del nivel medio como parte del derecho a la educación.

Palabras clave: *Colegio Nacional de Buenos Aires; Escuela secundaria argentina; Meritocracia; Memorias escolares.*

¹ Profesor titular regular de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana, FFyL/Universidad de Buenos Aires. Ex presidente de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación. E-mail: pablopineau@gmail.com

Abstract

This article analyzes the construction of the modern meritocratic model in the production of elites in the case of the Colegio Nacional de Buenos Aires (Argentina) in the first half of the 20th century through the exploration of the curricular and institutional proposal of the period, the ways of selecting teachers and students, some elements of material culture, and the memories of certain outstanding students. This meritocratic proposal, which differed from the previous founding oligarchic model, became increasingly stagnant in its response to the new contemporary social and educational democratization processes, which were strongly accentuated from the constitutional return in 1984 and the comprehension of high school as part of the right to education.

Keywords: *Colegio Nacional de Buenos Aires; Argentine high school; Meritocracy; School memories.*

Resumo

Este trabalho analisa a construção do modelo meritocrático moderno de produção de elite no caso do Colégio Nacional de Buenos Aires (Argentina), na primeira metade do século XX. Para isso, analisa-se a proposta curricular e institucional do período, as formas de seleção de professores e alunos, alguns elementos da cultura material e as memórias de alguns alunos destacados. Essa proposta meritocrática, que se diferenciava do modelo oligárquico fundador anterior, tornava-se cada vez mais estagnada em sua resposta aos novos processos de democratização social e educacional contemporâneos, fortemente acentuada desde o retorno constitucional, em 1984, e a compreensão da escola e do ensino médio como parte do direito à educação.

Palavras-chave: *Colegio Nacional de Buenos Aires; Ensino médio argentino; Meritocracia; Memórias escolares.*

Introducción

En 1919, luego de un debate que había atravesado toda la década previa, la ley nacional 10654/19 terminó de anexar a la Universidad de Buenos Aires el primer colegio nacional fundado en la década de 1860, lo que le permitió establecer ciertas diferencias con el resto de ellos. Esta medida, que entre otros hechos implicó la renuncia de uno de sus rectores, marcó cambios importantes en la historia de una institución que trata de brindarse a sí misma un relato de mantenimiento de una sólida tradición con un alto grado de inmunidad y pureza.

Un análisis más detenido permite sostener que contra esa mirada de inmutabilidad institucional es posible ubicar distintos proyectos en relación con sus contextos sociales y especialmente educativos. De acuerdo a eso, en este escrito, queremos profundizar en lo sucedido en la primera mitad del siglo XX. Ese período es identificado mayormente con el rectorado de Juan Nielsen entre 1924 y 1941, en el cual se consolidó una propuesta meritocrática moderna, en consonancia con los tiempos, que se diferenciaba del modelo oligárquico previo, pero que luego se mostró cada vez más anquilosada en su respuesta a los nuevos procesos de democratización social y educativa. Para tal, se analizan la propuesta curricular e institucional del período, las formas de selección de profesores y alumnos, algunos elementos de la cultura material y las memorias de ciertos estudiantes destacados.

El modelo oligárquico fundacional

En 1863, como parte del proyecto de construcción de un Estado Nacional fuerte y en consonancia con los intereses de una oligarquía pro-capitalista en ascenso, Bartolomé Mitre fundó el Colegio Nacional de Buenos Aires (CNBA), llamado posteriormente “el central”, bajo dependencia del Ministerio de Instrucción Pública. Este modelo institucional de formación de élites letradas

se repitió luego en otras ciudades del país, sobre todo sus capitales, y en barrios porteños, como parte de su expansión urbana.

Su primera propuesta curricular se basó en una elaboración de Amadeo Jacques (1813-1865), un emigrado francés que fue uno de los primeros rectores del CNBA. Combinaba materias literarias – lenguas extranjeras modernas, con un menor peso de las lenguas clásicas – y disciplinas científicas como historia natural, matemática y química. Se configuró así un currículum humanista, sobre una base enciclopedista y eurocéntrica, un currículum amplio sin profundización ni aplicación directa de los saberes, al que se llamó “cultura general” y dejó una marca de larga pervivencia posterior (DUSSEL, 1997).

El alumnado de esa institución estaba compuesto por varones “blancos” provenientes de sectores acomodados de todo el país². Para su ingreso se precisaba tener una edad mínima (generalmente 12 años), acreditar la tenencia de saberes básicos mediante certificado o examen y presentar cartas de recomendación, lo que garantizaba procesos aristocratizantes de selección y reproducción controlada de la matrícula.

El cuerpo de profesores mostraba marcas sociales y culturales similares a la del alumnado. Algunos de ellos tenían algún título universitario profesional – lo que generalmente se consideraba habilitante *per se* para el ejercicio de la docencia –, otros pocos eran clérigos, y un tercer grupo lo constituían laicos autodidactas representantes de “la alta cultura” (PINEAU; BIRGIN, 2015).

Una de las obras donde mejor se muestra esta primera mirada “oficial” sobre esa situación es *Juvenilia*, las memorias de estudiante de Miguel Cané, obra escrita originariamente en 1882. En ella, el autor, ya adulto y miembro de la oligarquía gobernante, recuerda su paso por la institución como alumno de sus primeras camadas, y narra la formación de una nueva oligarquía letrada más moderna, que ocupó el aparato estatal poco tiempo después.

2 Méndez (2013) identifica la existencia de unas pocas alumnas mujeres hacia fines del siglo XIX.

Entre otros tópicos, señala el avance de las ideas seculares y el retroceso de las religiosas, y la transición de la cultura hispánica a la francesa como símbolo de distinción. En ese contexto, *Juvenilia* se ubica en el clivaje en el cual la pelea entre Buenos Aires y el interior por la construcción de la Nación termina de desplazarse de los campos de batalla militar al debate cultural. Véase al respecto el siguiente relato:

Los provincianos eran dos terceras partes de la totalidad en el internado, y nosotros, los porteños, ocupábamos modestamente el último tercio; eran más fuertes, pero nos vengábamos ridiculizándoles y remedándoles a cada instante. [...] Eran mucho más graves, serios y estudiosos que nosotros. Con igualdad de inteligencia y con menor esfuerzo de nuestra parte obteníamos mejores clasificaciones en los exámenes [...] Recuerdo que Pedro Goyena, hablando de un joven correntino, Carlos Harvey, dotado de una inteligencia sólida y profunda, de una laboriosidad incomparable, repetía las palabras de Sainte-Beuve, aplicándoselas: “le falta la arenilla dorada”. Esa arenilla dorada constituía nuestra superioridad. (CANE, 1882, p. 78)

Esta potente imagen de la tenencia innata de una “arenilla dorada” por parte de un grupo minoritario señala las marcas de constitución oligárquica de esta primera identidad institucional: el pasaje por el colegio legitima la identificación y el fortalecimiento de una condición que preexiste a su ingreso, y las experiencias formativas en su tránsito producen cohesión grupal entre sus miembros. Si bien en el siglo XX, al calor de sus modernizaciones culturales y luchas sociales, ese modelo oligárquico dio paso a un modelo meritocrático más acorde a dichos tiempos, sus marcas siguieron presentes por largo tiempo.

El siglo XX: la constitución del modelo meritocrático

A lo largo del siglo XX, la tenencia del título secundario dio sustento a fenómenos de movilidad social ascendente de amplios grupos poblacionales, por lo que

dicho nivel educativo fue incrementando poco a poco su matrícula³. Ya desde las primeras décadas de ese siglo, nuevos sectores sociales – inmigrantes urbanos, primeros asalariados, mujeres, hijos de analfabetos, etc –, fueron ingresando a la escuela secundaria, que de a poco dejó de ser una marca oligárquica para volverse una forma moderna privilegiada de ascenso social. Este ingreso de nuevos sectores no sólo afectó al alumnado, sino también a los profesores, que empezaron a alejarse de la condición previa de ser hombres miembros o cercanos a la oligarquía. En ambos casos, alumnos y profesores obtienen su distinción social no por herencia como era previamente, sino mediante su pasaje por el sistema educativo. Para estos sujetos, el colegio secundario fue un dispositivo privilegiado de “la carrera abierta al talento” (HOBSBAWN, 1987, p. 325) que prometían las sociedades modernas basadas en la “igualdad de oportunidades”.

Esta primera ampliación de acceso al nivel medio estuvo acompañada del establecimiento de nuevos criterios para la selección de los aspirantes a alumnos. Las formas previas – como atestiguar saberes básicos por certificado o examen y presentar certificado de buena conducta o carta de presentación – dejaron lugar a los exámenes de ingreso tomados por las propias instituciones, que empezaron a implementarse en la década de 1890 y terminaron de establecerse en 1942. En el caso de los profesores, contra el “reconocimiento” personal previo, empezó a exigirse para su ejercicio la tenencia del título habilitante respectivo.

La propuesta curricular, en 1912, estableció una oferta que perduró por un tiempo prolongado, llamado Plan Garro, por ser ése el nombre del ministro que lo implementó, originariamente de seis años de duración y, desde 1917, de cinco. Primeramente ordenado en dos ciclos y con instituciones de cuatro

3 De acuerdo a los censos nacionales, la tasa de escolarización nacional de la escuela media entre 13 y 18 años pasó, en 1914, del 3% al 10%, en 1943, y al 23%, en 1960, con fuertes diferencias regionales. Por ejemplo, para la ciudad de Buenos Aires, en 1930, el porcentaje ya había ascendido al 30% (TEDESCO, 1986). Si bien estos números marcan que la democratización y masificación eran fenómenos más subjetivos que objetivos, señalan un crecimiento constante y sostenido que pone en jaque a la concepción oligárquica y excluyente de origen.

y seis años de duración que privilegiaban una formación “general” y la preparación para la continuidad de estudios universitarios, su curriculum se cursaba en años correlativos y se organizaba en asignaturas generalmente referenciadas en disciplinas científicas que, en su conjunto, no impugnaba las marcas enciclopedistas y humanistas del modelo previo (DUSSEL, 1997; SOUTHWELL, 2011)⁴.

En ese contexto, en 1919 se dictó la ley 10654, que determinó que el CNBA pasara a depender de la Universidad de Buenos Aires. Estas medidas, que buscaban fortalecer las marcas aristocratizantes previas, mediante la conservación casi exclusiva de su carácter propedéutico para los estudios universitarios, la extensión a seis años, y la incorporación de materias destinadas a marcar la distinción como “historia del arte” o una mayor carga de latín, derivó, en el contexto de la ampliación presentada en los párrafos anteriores, en el armado de un nuevo modelo institucional con marcas meritocráticas, en sintonía con los cambios que el nivel medio estaba experimentando por entonces, y que se manifestó fuertemente durante el rectorado de Juan Nielsen entre 1924 y 1941.

Ya la biografía de este personaje señala nuevos elementos a tener en cuenta. Hijo de tempranos inmigrantes daneses, cursó su bachillerato en el CNBA en la década de 1890. Luego estudió el Profesorado de Ciencias Naturales en el Instituto Superior del Profesorado recientemente creado, mientras se desempeñaba como celador y ayudante de trabajos prácticos del colegio. En 1909 ingresó al CNBA como profesor suplente, en 1911 fue titularizado, y dos años más tarde fue nombrado vicerrector. Finalmente, en 1924 fue designado rector, cargo que desempeñó hasta su muerte en 1941. Esta biografía se diferencia de la de los miembros de las familias patricias que formaban parte de la oligarquía, para acercarse a una más cercana a aquellas basadas en la

⁴ Cabe aclarar que, durante su período de vigencia, se impulsaron otros proyectos que respondían a otras matrices, que no lograron imponerse. Entre otros, el Plan de Reformas de Ernesto Nelson de 1915, la llamada Reforma Saavedra Lamas de 1916, y la propuesta de Reforma de Juan Mantovani en 1934. Al respecto, véase Puigros (1992), Dussel (1997) y Siede (2012).

meritocracia y el “esfuerzo personal”. No poseía título universitario – en 1924 fue nombrado doctor “honoris causa” por la Universidad de Buenos Aires (UBA), tal vez para poder ser designado rector –, y accedió a sus cátedras por los títulos obtenidos y no por su proveniencia de clase. A partir de ciertos datos de origen que lo favorecían y permitían – era un hombre blanco, católico, hijo de inmigrantes “decentes” que fue criado en la ciudad y que pudo retrasar su ingreso al mercado laboral – Nielsen recorrió el camino del ascenso social meritocrático individual que le ofrecía en sistema educativo, y en el que buscó introducir a nuevos miembros durante su rectorado. Su dirección fue recordada en forma muy elogiosa por sus compañeros y sobre todo por sus alumnos, al punto tal que la promoción de alumnos de 1941 – el año de su muerte – donó un busto de su figura para sus cincuenta años de egresados en 1991, que fue instalada en la escalinata de entrada, frente al busto de Amadeo Jacques.

En buena parte, su rectorado se vincula también con la construcción del nuevo edificio del colegio, que se extendió durante treinta años entre 1908 y 1938, cuando fue oficialmente inaugurado por el presidente de la Nación, Roberto M. Ortiz, por los 75 años de su fundación. El proyecto original fue realizado por Norbert August Maillart, un francés formado en la École des Beaux Arts de París, y concluido por Jacques Spolsky, uno de sus discípulos. Su importancia fue tal que en 1925 la Universidad de Buenos Aires decidió utilizar su flamante Aula Magna como el lugar donde Albert Einstein dictó una de sus conferencias en su visita al país.

Buscando romper las marcas que quedaban del viejo colegio jesuita y su apariencia conventual, el nuevo edificio respondía a la arquitectura de Estado de entonces, que intentaba darle un toque francés a las construcciones públicas, como el techo en forma de mansarda realizado en pizarra. A fin de acentuar este proceso, las obras se iniciaron por el frente y la fachada, para luego construir el resto del edificio compuesto por un subsuelo y tres pisos en altura. Este edificio,

moderno y majestuoso, que combinaba clasicismo y arte decó (GREMENTIERI; SCHMIDT, 2010), garantizaba que el nuevo curriculum enciclopedista se enseñara en espacios construidos para tal fin. El inmueble consta de casi 30.000 m², y fue proyectado originalmente con más de treinta aulas y otros espacios afines como anfiteatros, laboratorios y cámaras de disección, salas de dibujo y de colecciones, microcine, sala de profesores, biblioteca, dependencias administrativas, Aula Magna, patios, natatorio, gimnasio y un observatorio astronómico agregado a instancias del propio rector Nielsen.

Respecto a las formas de ingreso, si bien se mantenía una cuota por cartas de referencia – que empezó a incluir a profesores de la institución junto a diputados y funcionarios –, la mayoría de los alumnos lo hacían después de aprobar un examen específico, que por entonces pasó a incluir dos asignaturas más – historia y geografía – al par de idioma nacional y matemática que constituía el examen de los otros bachilleratos. También, al menos hasta avanzada década de 1940, lo hacían directamente los mejores promedios de un conjunto de escuelas públicas de la ciudad. El establecimiento de estas nuevas formas de acceso son una de las más fuertes pruebas del agotamiento del modelo aristocrático y del avance del modelo meritocrático, que permitió el ingreso de nuevos sectores. Coherente con esto, Méndez (2013), a partir del análisis del archivo de la institución, destaca la diversidad del origen barrial y de las profesiones de las familias de los alumnos en la década del 30.

Juvenilias y *memorias del período*

En la línea que inauguró Miguel Cané y luego siguieron otros, es posible analizar el período mediante un conjunto de *Juvenilias*, que dan cuenta de recuerdos colegiales de adultos ya “notables”, a veces como obras autónomas y otras como parte de autobiografías. En su conjunto, permiten reconstruir no tanto las experiencias vividas en ese entonces, sino las formas en que las recuerdan personajes adultos encumbrados, que deciden dejar su versión

de los hechos, y que suelen aportar a construir, como lo hizo Cané en su momento, las versiones oficiales de la historia con la que debe ser recordada la institución (PINEAU, 2013)⁵.

Una de ellas, y probablemente la más extensa y rica, es *La Casa nueva. Evocaciones del Colegio Nacional de Buenos Aires*, escrita por el famoso médico Florencio Escardó en 1963 con motivo de los cien años de la fundación de la institución, luego de que el autor había ocupado la vicerrectoría de la UBA, desde donde había logrado el ingreso de las mujeres al CNBA. En su introducción, el autor aclara que no pretende reconstruir exactamente seres o acontecimientos sino el modo como los vivió una “generación de adolescentes”, la que cursó sus estudios hacia finales de la década de 1910 y egresó en 1922. La obra habilita temas contemporáneos no presentes en obras similares previas, tales como las diferencias de género – llama a un capítulo “el androceo” –, la iniciación sexual de la pubertad – que termina con el relato de un suicidio adolescente, un joven Werther sucedido en el Claustro Central – y otros ritos de la edad como el acceso al cigarrillo o a los pantalones largos.

Esos cambios están representados en la mudanza al nuevo edificio, “la casa nueva” del título de la obra, ya que su generación fue la última que ocupó el “Colegio Viejo”, al que se entraba por Moreno 555. Esto trocó campanas por timbres, instaló un buzón de correo en el claustro principal, terminó con los restos de la arquitectura colonial previa, y, como ya hemos presentado, erigió un edificio de aspecto francés, que abrió las puertas al lento ingreso de una población masculina de una incipiente clase media hija de la inmigración llegada a Argentina en las décadas previas. Por ejemplo, refiere que “el (idioma) italiano que conocíamos era el de los hijos de inmigrantes que eran nuestros compañeros” (ESCARDÓ, 1963, p. 69); y presenta así a otro de ellos:

Había en la división dos hermanos [...] Una tarde,
paseando por el barrio de San Telmo, encontré al

⁵ Estamos siguiendo aquí la convocatoria metodológica a realizar lecturas “in-apropiadas” de la historia, la educación y la cultura presente en Aguirre Lora (2013).

mayor cargando una canasta de almacén tan llena de mercaderías que apenas podía transportarla. Lo acompañé casa por casa a hacer el reparto, terminado el cual fuimos al almacén donde hallamos al menor que había concluido el suyo. Y de ahí fuimos a su casa. Vivían en la primera habitación de una casa de inquilinato en la calle Balcarce con su madre, una española viuda que trabajaba su oficio de planchadora; los muchachos con su reparto (que tenía como única retribución las propinas) lo ayudaban y se ayudaban para estudiar y para mantener a un hermano menor que cursaba la escuela primaria. (ESCARDÓ, 1963, p. 92)

En muchas ocasiones, Escardó señala que la vida escolar se presentaba “insoportable” por estar llena de horarios estrictos, tareas innumerables, y preceptores de disciplina carcelarios. Esto imponía una desagradable sensación de ser “muchachos disfrazados de hombres”, que coexistía con un agradable sentimiento de pertenencia a una instancia superior destinada a grandes tareas y al disfrute de una distinción en la jerarquía social. La confraternidad de los compañeros es resaltada continuamente en la obra, manifestada en la formación de una “comunidad intelectual” (ESCARDÓ, 1963, p. 76) a partir del reconocimiento de un “sistema natural de jerarquías y capacidades”. Esta comunidad, basada en criterios meritocráticos que aunaba “a pobres y ricos”, se manifestaba en acciones como la publicación de revistas, el armado de actos para el día del estudiante y los encuentros en los cafés. En ellos se llevan a cabo y se legitiman los nuevos procesos de selección, en los que el abandono de ciertos alumnos que no formaban parte del grupo “de los realmente interesados y los capaces” (ESCARDÓ, 1963, p. 79), se considera correcto.

Junto a estas marcas de elitización, y probablemente respondiendo a las posiciones de Escardó en el momento de su escritura, la obra también da cuenta de las muchas prácticas de indisciplina y rebeldía de los alumnos, que incluían jugar al pase inglés en los bancos de fondo, contar cuentos picarescos y mirar revistas eróticas, emborracharse, vestirse especialmente para

dar examen a fin de generar empatías con el tribunal examinador, y hasta lanzar sin razón aparente “trozos de tiza, libros, gomas de borrar, [...] pedazos de barro y suela de zapato” (ESCARDÓ, 1963, p. 54) contra el pizarrón de un profesor que debe retirarse de la clase para no volver nunca más, ya que falleció esa misma noche.

Respecto a los docentes, Escardó (1963, p. 43) sostiene que la mayoría de ellos eran “hombres dotados de un superabundante sentido de humanidad y de comprensión [...] sabiendo mantener la distancia sin perturbar para nada el acercamiento cordial”. Entre ellos, rescata sobre todo a aquellos que proponían un vínculo más mundano y menos libresco con los contenidos, y se acercan al personaje que él desarrollaría posteriormente en su accionar adulto. Así recuerda a uno de sus profesores de geografía:

Don Samuel Donovan dictaba geografía de Europa. Asia y África. [...] Nos enseñó el desprecio por los textos manidos y convencionales que matan el estudiante la imaginación y el libre examen [...] (N)os enseñó la triste utilidad del dato numeral por sí mismo; entrando en la clase se dirigía a conjunto preguntando de golpe:

-¿Quién conoce la altura del Monte Blanco?

-Nunca faltaba el erudito que respondiera:

-4810 metros.

Y él:

-Usted no sabe nada, 4810 metros con veinticinco centímetros.

Y salía del aula haciendo gestos de desilusión, para volver al rato a gozar de nuestro desconcierto y mirando de cerca al informado a través de las peceras le decía:

-No aprenda macanas, amigo, sepa que un monte muy alto tiene alrededor de 5000 metros y que el más alto está en el Tibet, que luego viene el Tupungato o cualquier otro; pero que todos son muy altos; están cubiertos de nieve y nadie vive en ellos, entonces, ¿Qué le importan los metros? Hábleme más bien de las mesetas, que es allí donde viven las gentes.

Creo que don Samuel no dio nunca una lección formal; entraba y salía del aula cuando le venía la gana y nos tenía en vilo. Al final del curso habíamos adquirido, junto con un montón de nociones vividas, un profundo desprecio por los Boero y por toda la ralea de escritores de textos. (ESCARDÓ, 1963, p. 112)

Es posible también consultar otra fuente destacable de esa época: la filmación de 1923 llamada *Recuerdos del Colegio Nacional* de Pablo C. Ducrós Hicken (RECUERDOS..., 1923), su “autor, director, operador y supervisor”, y por entonces alumno de sexto año. Esta película realizada en nitrato en blanco y negro, muda y con carteles insertos, que explican parte de las escenas, y de la que hoy quedan aproximadamente once minutos de los aproximadamente veinte originales, es un muy buen material para acompañar la presentación de Escardó. Esa obra de un por entonces joven aficionado al cine muestra una estudiantina con comentarios en tono de broma y escenas jocosas muy alejada de rigurosidades y protocolos oficiales. Como en *La Casa Nueva*, se comienza mostrando el pasaje del “sombrio colegio de Vertiz”, mediante la llegada de la luz al “magnífico edificio que en nada se asemeja al seminario aquel”, aunque en sus aulas reina el “espíritu de otrora que mantiene su tradición y altos ideales” (DUCROS HICKEN). Luego de una rápida escena, donde pasan alumnos en una formación distendida, la cinta va presentando a los miembros del colegio en forma jerárquica: el rector Tomás Cullen, los vicerrectores Nielsen y Giuffra, el secretario Urrutia y el jefe de preceptores. En la mayoría de los casos, son hombres generalmente en movimiento y desacartonados, que no parecen estar posando para un retrato fijo. En sintonía a las descripciones modernizantes de *La Casa Nueva*, no se ven casi barbas largas o bigotes retorcidos, sino caras más limpias e “higiénicas”, con peinados achatados a la moda. Las vestimentas muestran esos cambios, con colores claros y corbatas que relajan aspectos “victorianos” – al decir de Escardó – como eran las galeras y las pecheras. “Cada día nuestros maestros

parecían menos descender de los cuadros de la sala de profesores” (ESCARDÓ, 1963, p. 145), concluye.

Luego, la cámara muestra espacios del viejo y del nuevo edificio, para ilustrar los cambios de época: diversos gabinetes como los de dibujo, física y química, la nueva y fastuosa biblioteca, y el “gabinete de proyecciones luminosas”, un claro símbolo de modernización muy querido por Ducrós Hicken e impulsado por Nielsen. Se pasa entonces a filmar a otros miembros del colegio, donde se destaca al ya nombrado y admirado por Escardó profesor de geografía Samuel Donovan, que acababa de jubilarse, saludando afablemente a cámara. Escenas posteriores muestran a los celadores alumnos en actitudes distendidas, con los percheros de fondo, donde se colgaban los sombreros, por entonces parte del uniforme, que también describe Escardó como un objeto que invitaba a hacer bromas. Otras escenas revelan salidas de profesores al terminar la jornada y de alumnos llevando una bandera, probablemente yendo a algún festejo.

En 1953, en un artículo publicado en *El Hogar* llamado “Un film como no puede haber otro”, el propio Ducrós Hicken recuerda su filmación y una proyección realizada veinticinco años después. Su origen tiene que ver con una cámara que había traído de Europa. Con sus compañeros de la tercera división, se propusieron realizar una película del colegio para que permaneciera en sus archivos “como constancia de nuestro agradecimiento a la institución” (HICKEN, 1953). Ahí cuenta que la filmación llevó casi seis meses y que duraba originalmente 20 minutos. Terminadas las clases, fue entregada al rector Tomás Cullen, en un acto donde fue proyectada por primera vez en una pantalla grande. En 1948, en el encuentro por los 25 años de egresados, repitieron la ceremonia, cuando además se enteraron que era proyectada a los graduados de todos los años. Según cuenta Ducrós Hicken, un aplauso estalló cuando apareció la imagen de Juan Nielsen, a quien además recordó como “el primer educacionista que adoptó oficialmente el

maravilloso método del cinematógrafo para la enseñanza en nuestro país, adquiriendo el primer equipo completo en el año 1913” (HICKEN, 1953, s. p.).

Una obra que ayuda a reconstruir la década del 30 es *Juan Nielsen. Retrato de un maestro* de Marco Denevi, egresado de la promoción de 1938, que fue publicada en 1998. Comienza con una presentación de Nielsen llegando un poco atrasado a dar una clase, en la que el autor se deshace en elogios y comentarios panegíricos. Lo describe con una “fisonomía (que) coincide con la idea que nos hacemos de un sabio, un científico, de un investigador y hasta de un filósofo” (DENEVI, 1998, p. 14), con una vestimenta “ritual, atemporal, como la de los sacerdotes y la de los militares” – una imagen “severa e imponente” que se concilia con “una extrema cortesía”, que genera en sus alumnos “admiración y respeto reverencial”. Un segundo capítulo presenta datos biográficos en el mismo tono, e incluye algunas de las medidas que tomó durante su cargo de director – como se llamaba al cargo entonces, y recuerda Denevi – hasta su muerte en ejercicio en 1941.

Junto a esto, el autor incluye comentarios y recuerdos estudiantiles típicos de las “juvenilias”, lo que es enriquecido por un capítulo de “Testimonios” de otros egresados contemporáneos. En muchos casos se repiten marcas de las obras previas: se destaca el origen social diverso del alumnado, sin ya referencias a las marcas migratorias, y a su correcta y sobria presentación y vestimenta. En sus palabras: “Provenientes de hogares humildes o de familias de clase media o de estratos linajudos, desmitificando así la acusación de que el colegio es *para ricos*, vestimos todos de la misma manera: traje, camisa, corbata [...] algunos lucen sombrero” (DENEVI, 1998, p. 32).

También coincide con la presentación de los contenidos como generales y extensos, y de los profesores como formados:

Todos aquellos que hemos estudiado en el *colegio de Nielsen* sabemos que los conocimientos que allí adquirimos fueron ingentes, de primer agua, y lo suficientemente heterogéneos como para que cada uno de nosotros escuchase el llamado de alguna vocación

personal. Todas las ramas de las ciencias puras y aplicadas y todos los géneros artísticos figuraban en las asignaturas. Y los profesores, de nivel universitario, poseían sabiduría bastante para que esos conocimientos nos llegasen en un alto grado de calidad. De nosotros dependía asimilarlos. (DENEVI, 1998, p. 30)

Merece una referencia la anécdota sobre su forma de ingreso, que da cuenta del avance del modelo meritocrático, claramente auspiciado por Nielsen. Sus padres consiguieron una recomendación de un caudillo político, y con ella lo mandaron con su hermana mayor a llevársela al director, quien, después de la entrevista, les dijo: “Muy bien, si después de los exámenes de ingreso queda alguna vacante, será para el jovencito. Pero, ¿no le parece preferible que ingrese por sus propios méritos y no por recomendación de terceras personas?” (DENEVI, 1998, p. 51), y que fue lo que finalmente sucedió.

Tal vez en sintonía con el momento político de entonces, se presenta la existencia de una disciplina “férrea”, encarnada muchas veces en la propia figura de Nielsen. Eso se articula con la presentación de actos de violencia típicos de grupos que se creen superiores. Por ejemplo, relata que:

(En la cena de egresados) Uno de nosotros, futuro fiscal del crimen, bebí más de la cuenta, se trepó a un árbol, desenfundó el hisopo que Dios le dio y desde allá arriba asperjó, con el agua de sus riñones, a las parejas que bailaban muy amarteladas al romántico ritmo de la música de entonces. (DENEVI, 1998, p. 12)

Es posible también consultar otros recuerdos del período que tensan la versión oficial. Entre ellas se encuentran las memorias de Mario Bunge publicadas en 2014 y llamadas *Memorias: entre dos mundos*. En sus primeros capítulos, el autor cuenta su paso por el CNBA desde 1932 a 1936, cuando quedó libre “porque mi primer amor, la política y mis ensayos literarios me habían distraído excesivamente” (BUNGE, 2014, p. 37). Su ingreso había sido probablemente por una carta de recomendación de su tío diputado, y

el relato que hace de su paso por la institución dista de ser feliz y glorioso. Salvo algunas pocas excepciones – como el profesor Osman Moyano –, y a diferencia de las que venimos presentando, los docentes son descritos como ineptos para la tarea, “grotescos”, “pintorescos” y “extraños”, los contenidos son memorísticos, desactualizados e inútiles, y sus compañeros son personas que olvidó rápidamente porque había sido “ninguneado” por ellos. Frente a esto, Bunge presenta una vida por fuera de la vida escolar que se le presenta mucho más interesante que la que le propone el colegio, del que termina yéndose feliz de esa decisión. Sentencia, finalmente, “yo había sido tan malo como el mismo colegio” (BUNGE, 2014, p. 40).

La anécdota final se inscribe en una de las tradiciones que venimos ubicando, ya que se trata de una semblanza muy positiva de Nielsen, que marca su tendencia al acompañamiento de los estudiantes. Bunge relata que fue enviado a la dirección con un pedido de expulsión por haber hecho una caricatura de un profesor. Nielsen lo recibió, y ante su respuesta de que se sentía “desdichado” en el colegio porque lo indignaban “la solemnidad de los profesores y la disciplina medieval”, se sonrió, y le bajó la pena a una suspensión a catorce días (BUNGE, 2014, p. 41).

El último trabajo a comentar son las memorias de Tulio Halperín Donghi, publicadas en 2008. Ellas contienen un capítulo llamado “Los años del Colegio: ingreso en el mundo” dedicado a su paso por el CNBA a comienzos de la década de 1940. Su ingreso se produjo por recomendación, lo que Halperín justifica como una obligación, más que un privilegio (MÉNDEZ, 2013). Junto con las marcas ya presentadas – se habla de un “robusto esprit de corps” (HALPERIN, 2008, p. 121) –, esta obra presenta algunas diferencias con las anteriores. Tal vez asociada a la condición de historiador de su autor y al momento histórico en que fue estudiante, la más notoria es el peso puesto a la situación política externa – sólo tangencialmente nombraba por Escardó, Denevi y Bunge – para explicar la situación interna. Durante esos años se produjo el mayor avance de

los sectores integristas católicos a la conducción educativa (LVOVICH, 2003). De acuerdo a esto, el colegio pasó a ser nombrado Colegio Universitario de San Carlos – en clara referencia al nombre que había tenido durante el período colonial –, y un sacerdote, el presbítero doctor Juan R. Sepich, fue designado rector. El debate principal pasó a ser entonces entre la mayoría de los alumnos “vivos” y liberales, provenientes principalmente de familias cultas de clase media porteñas, y los nuevos docentes y autoridades, que habían invadido el colegio, presentados como ineptos, lentos y mal formados. Los primeros se identificaban con los profesores “del viejo tipo”, que demostraban un saber académico que estaba siendo mansillado por ese entonces, y se burlaban de los integristas y revisionistas que justificaban sus posturas con sus años de seminario o con fuentes extraídas de revistas de circulación masiva. Halperín suma así elementos a la lectura de la historia de la institución, que la comprende como una sucesión de momentos “puros” y de desvíos, como los que a él le tocó mayoritariamente transitar (GARAÑO; PERTOT, 2002).

A modo de cierre: los límites de un modelo

En este trabajo hemos tratado de analizar la construcción del modelo meritocrático que se manifestó en el CNBA después de su transferencia a la UBA en la década de 1910, en el contexto de las luchas sociales, los cambios culturales y las modernizaciones educativas del período de entreguerras. El oligárquico “colegio de Jacques”, de arenillas doradas, que se traen de la cuna, se volvió el meritocrático “colegio de Nielsen”, basado más en esfuerzos individuales y personales que en marcas de origen. En ese contexto, el CNBA buscó establecerse como el nuevo “primus inter pares” de los colegios secundarios. La dependencia directa de la universidad, un examen de ingreso más complejo, una extensión mayor, que garantizaba el acceso directo a la continuación de estudios universitarios, un edificio majestuoso y un curriculum con marcas elitistas eran las formas de construir una nueva

distinción (BOURDIEU, 1988), a la que Escardó (1963) designó “el espíritu del colegio”, y que se engarzaba con la denominación de ser “el colegio de la patria”, la forma en la que en 1926 Ricardo Rojas, por entonces rector de la UBA, buscaba unir la historia institucional al gran concepto esencialista que para él explicaba el desarrollo de la historia nacional.

Con el paso del tiempo, este modelo potente en su contexto de producción comenzó a mostrar sus límites democratizadores, lo que se acentuó fuertemente desde el retorno a la vigencia del orden constitucional en 1984. Desde entonces, la concepción de la educación como un derecho de todos los habitantes y no ya como un bien del que sólo pueden gozar quienes demuestren merecerlo jaqueó ese modelo meritocrático, cuya continuidad reforzó sus elementos discriminadores y lo acercó a la ilegalidad, y se justifica en una discutible comprensión de la autonomía universitaria que le permite seguir manteniendo, con modificaciones menores, el mismo régimen académico vigente desde la última dictadura cívico-militar.

Como se ha dicho muchas veces, las historias institucionales son más ricas e interesantes si se las aborda no desde la conservación de una identidad esencial, sino desde sus movimientos y modificaciones internas en diálogo con las épocas. En ese enfoque hemos buscado analizar aquí la propuesta exitosa de “el colegio de Nielsen” en sumarse a los procesos de democratización social de entonces. Esperamos que su lectura sirva para volver a repetir ese tipo de gestos, y aporte a eliminar las “arenillas doradas” que se ocultan en la concepción del “espíritu del Colegio” meritocrático como el mejor de los posibles y se avance en un nuevo modelo, basado en el derecho universal a la educación.

Referencias

AGUIRRE LORA, María Esther (Coord.). *Lecturas in-apropiadas desde la historia, la educación y la cultura*. México: UNAM Editores, 2013.

BOURDIEU, Pierre. *La distinción. Criterio y bases sociales del gusto*. Madrid: Editorial Taurus, 1988.

BUNGE, Mario. *Entre dos mundos. Memorias*. Barcelona: Gedisa, 2014.

CANÉ, Miguel. *Juvenilia y otras páginas argentinas*. Buenos Aires: Espasa – Calpe Argentina S. A., [1882] 1952.

DENEVI, Marco. *Juan Nielsen. Retrato de un maestro*. Buenos Aires: Unilat, 1998.

DUSSEL, Inés. *Currículum, humanismo y democracia en la enseñanza media 1863-1920*. Buenos Aires: FLACSO-Ediciones del CBC, 1997.

ESCARDÓ, Florencio. *La casa nueva*. Buenos Aires: Editorial Campano, 1963.

GARAÑO, Santiago; PERTOT, Werner. *La otra juvenilia: militancia y represión en el Colegio Nacional de Buenos Aires (1971-1986)*. Buenos Aires: Biblos, 2002.

GREMENTIERI, Fabio; SHMIDT, Claudia. *Arquitectura, educación y patrimonio. Argentina, 1600-1975*. Buenos Aires: Pamplatina, 2010.

HALPERÍN DONGHI, Tulio. *Son memorias*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2008.

HOBSBAWN, Eric. *Las revoluciones burguesas*. Madrid: Labor, 1987.

LUDMER, Josefina. *El cuerpo del delito. Un manual*. Buenos Aires: Perfil, 1999.

LVOVICH, Daniel. *Nacionalismo y antisemitismo en la Argentina*. Buenos Aires: Javier Vergara Editor, 2003.

MÉNDEZ, Alicia. *El colegio: la formación de una elite meritocrática en el Nacional Buenos Aires*. Buenos Aires: Sudamericana, 2013.

PINEAU, Pablo. *École, nation et Bildungsroman: le cas argentin. In: FALAIZE, Benoit et al. (Dir.). L'école et la nation*. Lyon: ENS Editions, 2013.

PINEAU, Pablo; BIRGIN, Alejandra. *Posiciones docentes del profesorado para la enseñanza secundaria en la argentina: una mirada histórica para pensar*

el presente. *Teoria e Prática da Educação*, Maringá, v. 18, n. 1, p. 47-61, jan./abr. 2015. Disponible en: <https://doi.org/10.4025/tpe.v18i1.28997>. Acceso en: 30 nov. 2020.

PUIGGROS, Adriana. La educación argentina desde la reforma Saavedra Lamas hasta el fin de la década infame. Hipótesis para la discusión. In: PUIGGROS, Adriana. *Historia de la educación argentina*. Tomo III: Escuela democracia y orden (1916-1943). Buenos Aires: Galerna, 1992. p. 12-107.

RECUERDOS del Colegio Nacional. Dirección: Pablo C. Ducrós Hicken. Fotografía y cámara: Pablo C. Ducrós Hicken. Buenos Aires: Cinematografía Valle, 1923. Pablo C. Ducrós Hicken Fondo Museo del Cine. Nitrato argentino ID 34. (11:34 min.). Disponible en: <https://nitratoargentino.org/catalogo/recuerdos-del-colegio-nacional-34-0/>. Acceso en: 30 nov. 2020.

SIEDE, Isabelino. Juan Mantovani: el hombre y el educador. In: MANTOVANI, Juan. *Bachillerato y formación juvenil*. La Plata: UNIPE – Editorial Universitaria, 2012. p. 15-63.

SOUTHWELL, Myriam. La educación secundaria en la Argentina. Notas sobre la historia de un formato. In: TIRAMONTI, Guillermina (Coord.) *Variaciones sobre la forma escolar*. Límites y posibilidades de la escuela media. Rosario: Homo Sapiens, 2011. p. 20-74.

TEDESCO, Juan Carlos. *Educación y sociedad en Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Hachette, 1986.

Recebido em: 27 de novembro de 2020

Aprovado em: 02 de junho de 2021