

ENTRE EL *ESPÍRITU DEL PUEBLO* Y EL *ESPÍRITU DE LA ÉPOCA*. LAS METÁFORAS RELIGIOSAS EN LA PROPUESTA PEDAGÓGICA DE CARLOS OCTAVIO BUNGE

Por Juan Carlos Balerdi y Ludmila Zarco

I. INTRODUCCIÓN

Hans Blumenberg, luego de llamar la atención en el primer capítulo de *Naufragio con espectador* sobre "...la singular paradoja (...) de que el hombre, un ser que vive en tierra firme, gusta de representarse (...) la totalidad de su situación en el mundo con las imágenes de la navegación" (Blumenberg, 1995: 14), inicia un largo recorrido a través de la historia del pensamiento filosófico, en el que la recurrente metáfora del "naufragio con espectador" le sirve para intentar comprender las variaciones producidas en la imagen que el hombre ha tenido de sí mismo y de su lugar en el mundo. Con dicha metáfora se torna inteligible lo que en principio resulta imposible de conceptualizar, ya que, como cualquier metáfora, no tiene un significado preciso, sino que es el producto de una elaboración histórica y cultural: su significado se relaciona con los valores y las creencias de los distintos grupos sociales ⁽¹⁾.

(1) No podemos dejar de advertir el aire de familia existente entre la disciplina bautizada por Blumenberg como "metaforología" y la "ciencia sin nombre" a la que alude Giorgio Agamben en un artículo sobre Aby Warburg (Agamben, 2007: 157-187). Al respecto, Agamben repara en que, para Warburg, en el símbolo y la imagen, en el arte pictórico, "...se cristalizan una carga energética y una experiencia emotiva que sobreviven como una herencia transmitida por la memoria social y que (...) se vuelven efectivas a través del contacto con la 'voluntad selectiva' de una época determinada. Por eso Warburg habla a menudo de los símbolos como de dinamogramas, que son transmitidos a los artistas en un estado de tensión máxima, pero que no están polarizados en cuanto a su carga energética activa o pasiva, negativa o positiva y cuya polarización, en el encuentro con la nueva época y sus necesidades vitales, puede llevar a una transformación completa de significado" (Agamben, 2007: 168). Asimismo, afirma: "Los símbolos como esfera intermedia entre la conciencia y la identificación primitiva, le parecían significativos (...) porque, no siendo específicamente conscientes ni inconscientes (...) ofrecían el espacio ideal para una aproximación unitaria a la cultura..." (Agamben, 2007: 181). En idéntico sentido, José Emilio Burucúa explica los criterios aplicados en su labor como curador de la muestra *Ninfas, serpientes, constelaciones. La teoría artística de Aby Warburg*, exhibida en el Museo Nacional de Bellas Artes de Buenos Aires entre el 12 de abril y el 9 de junio de 2019: "Warburg exploró la cultura europea en la larga duración. Convencido de que el Renacimiento había sido el umbral del mundo moderno, entendía que ese proceso había estado marcado por las tensiones de la 'vuelta a la vida del paganismo antiguo' (...) Llamó Pathosformen a los conjuntos de elementos plásticos que representan un personaje típico y transmiten una emoción a la que cierta comunidad cultural asigna un valor significativo". De lo que se trata para Warburg, en síntesis, es de la supervivencia (*nachleben*) de determinados símbolos e

Es que la metáfora, como señala Mariana di Stefano parafraseando a Marc Angenot, condensa una serie de connotaciones ideológicas. Por eso, no puede ser estimada solo con criterios de inteligibilidad analógica, sino que, en cuanto parte de un discurso ideológico, hay que contemplar las prolongaciones alusivas que sugiere (di Stefano, 2006: 37) ⁽²⁾. Pero la complejidad de estos discursos ideológicos que Angenot encuentra en los juegos metafóricos implica en numerosas ocasiones un uso no del todo consciente de la palabra por parte del autor. En este orden de ideas, Georges Didi-Huberman halla también discursos ideológicos —en un sentido amplio— en su análisis de la imagen artística como síntoma de conjunción de dos duraciones heterogéneas, muchas veces desafiando —al igual que la metáfora para Blumenberg— la supuesta adecuación de las categorías empleadas por los historiadores clásicos para interpretar los distintos períodos de la historia: la imagen, por el contrario, revelaría en esos universos coherentemente contruidos “...la apertura repentina y la aparición (aceleración) de una latencia o de una supervivencia (islote de inmovilismo)” (Didi-Huberman, 2011: 66).

Creemos que variaciones análogas a las observadas por Blumenberg en la metáfora del “naufragio con espectador” pueden hallarse, en un espacio más limitado y en un lapso de tiempo mucho más acotado, en el uso metafórico de la noción de “espíritu” y otras palabras afines a esta en la obra de Carlos Octavio Bunge. En efecto, el hallazgo de las prolongaciones alusivas que sugieren dichas metáforas permitirá rastrear de qué manera la atribución a la sociedad de una condición dual, entre espíritu y materia, sufre transformaciones en su sentido, que acompañan la tensión y la evolución, propias del final del siglo XIX, entre materialismo y espiritualismo.

II. ALGUNAS REFERENCIAS BIOBIBLIOGRÁFICAS

Carlos Octavio Bunge nació en 1875, en el seno de una familia de origen alemán asentada en Buenos Aires desde 1827, que había contado, contaba y contaría entre sus miembros con influyentes figuras del poder político y económico y de la élite intelectual.

El padre, Octavio Raymundo, ocupó varios cargos en el Poder Judicial antes de ser designado, en 1892, como ministro de la Corte Suprema de Justicia

imágenes que —como algunas metáforas para Blumenberg—, en un contexto cultural tienen una significación, pero muestran una tendencia a persistir en contextos culturales diferentes, cargándose de significaciones distintas y, en ocasiones, hasta opuestas.

(2) Según refiere Di Stefano, Angenot ilustra esta idea con el ejemplo de una frase de un autor francés que habría llamado al *Reader's Digest* la “Coca-Cola de la literatura”. Según Angenot, esta metáfora condensaría una serie de connotaciones ideológicas: antiamericanismo, paradigma implícito “Coca-Cola vs. vinos de Francia”, desvalorización de la Coca-Cola (bebaje insignificante, estimulante, anodino y dulzón), consumible sin provecho, pero sin riesgo. Asimismo, el acercamiento *Reader's Digest*-Coca-Cola esbozaría una crítica global de la “civilización norteamericana” (Di Stefano, 37: 2006).

de la Nación, cuya presidencia ejercería entre 1903 y 1905, y donde desempeñaría funciones hasta 1910. En cuanto a los tíos, uno de ellos, Emilio, fue intendente de Buenos Aires, mientras otro, Ernesto, fundó el grupo empresarial Bunge & Born, que llegaría a ser uno de los más importantes del país.

Dos de sus hermanos se desempeñaron en roles políticos destacados. Augusto fue médico higienista y diputado nacional por el Partido Socialista entre 1916 y 1936 ⁽³⁾. Alejandro, por su parte, se dedicó a la economía y ocupó cargos públicos relevantes, como los de director de Estadísticas del Departamento Nacional del Trabajo (1910-1915), director nacional de Estadísticas (1915-1920 y 1923-1925) ⁽⁴⁾, asesor del Ministerio de Hacienda durante el gobierno de Marcelo Torcuato de Alvear y director del Banco de la Nación Argentina (1931). De tendencia social-cristiana, participó de la Liga Social Argentina (antecedente del Partido Demócrata Cristiano) y dirigió los Círculos de Obreros Católicos en el período 1912-1916. Por último, fundó en 1918 la *Revista de Economía Argentina* y escribió varios libros, el más importante de ellos, *Una nueva Argentina* (1940). En cuanto a su hermana Delfina, fue escritora, poeta y periodista, y colaboró en los principales diarios y revistas de la época. Amiga de Alfonsina Storni y de Victoria Ocampo, formó parte, junto a su marido —el también escritor Manuel Gálvez—, del grupo de intelectuales que apoyaron el primer peronismo.

Este origen familiar y social generó condiciones propicias para que tanto la figura como la obra de Carlos Octavio, que se graduó en 1897 en la Facultad de Derecho de la Universidad de Buenos Aires con una tesis titulada *El federalismo americano*, fueran tenidas en cuenta desde su juventud por quienes tomaban las decisiones en la Argentina. A modo de ejemplo de esa temprana atención, basta mencionar *El espíritu de la educación* (1901), informe sobre la historia de los sistemas educativos de la Antigüedad y de la Edad Media, y sobre las particularidades de varios sistemas pedagógicos europeos contemporáneos (el francés, el alemán y el británico), elaborado por encargo del primer ministro de Instrucción Pública del segundo gobierno de Julio Argentino Roca, Osvaldo Magnasco ⁽⁵⁾.

Su obra abarcó varias áreas del conocimiento, y en cada una de ellas se desempeñó también como profesor universitario:

1. El derecho, disciplina en la que se inició en 1901 en el carácter de Profesor Adjunto de Introducción al Derecho en la cátedra cuya titularidad le correspondía a su maestro, Juan Agustín García. Escribió numerosos textos

(3) A pesar de las diferencias ideológicas, cuando Carlos Octavio analiza el desenvolvimiento de la escuela económica (1915, I: 157), cita en nota al pie *Las conquistas de la higiene social*, una de las obras escritas por su hermano socialista. Por otro lado, digamos de paso también que fue el padre del filósofo, físico y epistemólogo Mario Bunge.

(4) En tal carácter, fue responsable de las primeras estimaciones del producto nacional bruto.

(5) El informe fue presentado al ministro el 1° de mayo de 1900.

jurídicos, entre ellos, *Teoría del derecho* (1905), *Historia del derecho argentino* (1912), *El derecho en la literatura gauchesca* (1913), *El derecho. Ensayo de una teoría integral* (1916) y *Casos de derecho penal* (1927).

2. Las ciencias de la educación, en la Facultad de Filosofía y Letras. Asimismo, cabe señalar que de ellas se ocupó en el mencionado informe sobre *El espíritu de la educación*, y en otros trabajos, como *Educación de la mujer* (1904) y *La educación* (1920).

3. La sociología argentina, en la Universidad Nacional de La Plata. Precisamente en este terreno desarrolló sus investigaciones más relevantes, con obras como *Nuestra América (ensayo de psicología social)* (1903), *Principios de psicología individual y social* (1903) y *Nuestra patria* (1910), donde analizó la composición social de la Argentina y el porvenir que —según él— le esperaba al país.

Asimismo, escribió novelas y narraciones, de las que son una muestra *Xarcas Silenciarío* (1903), *La novela de la sangre* (1904), *Thespis* (1907), *Viaje a través de la estirpe y otras narraciones* (1908), *Los envenenados* (1908), *El sabio y la horca* (1926), *La sirena* (1927) y *El capitán Pérez* (1927). Por último, se le deben varias obras de teatro, una biografía de Domingo Faustino Sarmiento y un trabajo sobre *La poesía popular argentina* (1909).

En este trabajo nos dedicaremos al análisis de las metáforas espiritua- listas y religiosas empleadas por Bunge en su obra pedagógica, procurando comprender la visión del mundo que se encuentra implícita en aquellas, así como los efectos pragmáticos de su utilización. En tal sentido, abordaremos también lo que creemos que el empleo de dichas metáforas sugiere, en una época todavía marcada por miradas provenientes de un positivismo de matriz médico-organicista, a autores como Manuel Gálvez, ya enrolado en una tendencia nacionalista católica.

III. LA SOCIEDAD, UN ORGANISMO CON CUERPO Y ALMA (Y ÓRGANOS CON FUNCIONES DIFERENCIADAS)

En 1888, Francisco Ramos Mejía pronunciaba una conferencia en la que sostenía:

“Ya no hay conjunto de conocimientos que merezca el nombre de ciencias sino los que se apoyan en el escalpelo, en la balanza, en el microscopio, y las ciencias naturales están ya fuertemente impregnadas de positivismo. Todas reciben su luz de la gran ciencia social, la Sociología, que no es ella misma sino una rama de la más vasta y complicada de las ciencias, la Biología que con más razón que cualquier otra puede llamarse la *alma parens* de la ciencia natural del hombre” (Marí, 1985: 195-196) ⁽⁶⁾.

(6) En el artículo citado, Enrique Marí reproduce un fragmento de la conferencia pronunciada por Francisco Ramos Mejía en la sesión de la Sociedad de Antropología Jurídica del 15 de mayo de 1888,

De este modo, Ramos Mejía definía una ciencia positivista que, tal como lo sugiere la metaforizada necesidad de “apoyarse en el escalpelo”, concebía la sociedad como un organismo biológico ⁽⁷⁾:

“En este campo científico se concibió la sociedad, no ya como una creación de la voluntad de los hombres, sino como un producto espontáneo de las leyes de la vida. Comparósela (...) con un organismo, especialmente con el organismo humano (...) La novedad consistió en darle gran desenvolvimiento, aplicando el principio orgánico a la explicación de la génesis, del crecimiento y (...) de la constitución y funciones de la sociedad, considerada como un organismo superior, un organismo sui generis, un superorganismo o bien un organismo psíquico” (Bunge, 1915, I: 242).

Es en el contexto de esa cosmovisión que Bunge, en tanto positivista y en tanto exponente de un darwinismo social inspirado en la teoría de la evolución de Charles Darwin, afirmaba en las “Preliminares” de *El espíritu de la educación*, de 1901, que resultaba inútil la imitación de sistemas educativos exitosos en otros países. En este sentido, aclaraba años después que “...la evolución social se caracteriza por un proceso de diferenciación progresiva de órganos y funciones. Consiste tal proceso en la formación sucesiva de órganos cada vez más especiales y complejos, y en la coordinación cada vez más perfecta de sus funciones” (Bunge, 1928, III: 76) ⁽⁸⁾. Dado, entonces, que cada sociedad es un organismo diferente, y que los órganos y sus funciones presentan grados también distintos de evolución, la imitación de un sistema educativo adecuado para un organismo social con un determinado grado de evolución —jerárquicamente superior— podría ser inútil, y aun contraproducente, para un organismo social con otro grado de evolución, jerárquicamente inferior.

posteriormente publicada como *Principios fundamentales de la Escuela Positiva de Derecho Penal*, Tip. El Censor, Buenos Aires, 1888.

(7) Al respecto, el *Diccionario de la Real Academia Española* define “escalpelo” como “instrumento de cirugía en forma de cuchillo pequeño para hacer disecciones”, o como “instrumento en forma de cuchillo pequeño, de hoja fina, puntiaguda, de uno o dos cortes, que se usa en las disecciones anatómicas, autopsias y vivisecciones”. De allí que no sea descabellado inferir que en Ramos Mejía subyace una mirada pesimista para la cual las crisis aparecen como graves perturbaciones que requieren prácticas medicalizadas. En síntesis, que el estudio científico y el tratamiento de las perturbaciones sociales son una práctica que, en el mejor de los casos, se asemeja a la del cirujano en la mesa de operaciones, y, en el peor, a la de un forense. En cualquier circunstancia, el modelo para la sociología es la ciencia médica, y la tarea del investigador dista mucho de ser sencilla.

(8) En esta línea de razonamiento, llegaba a la conclusión de que “ocurre todo esto de un modo semejante a la organización del sistema nervioso en los animales superiores” (Bunge, 1928, III: 76). Por otro lado, cabe señalar que es frecuente en Bunge un análisis organicista de las diferentes instituciones o fenómenos que se desenvuelven bajo el marco del organismo social. En este sentido, los pequeños organismos funcionan como órganos del gran organismo, y, por consiguiente, deben hacerlo de una manera consistente con las necesidades de aquel. Al respecto, obsérvese el modo en que el autor se refiere al derecho: “...el derecho, que nace y crece a la manera de un organismo dentro del organismo social, tiende luego a adquirir conciencia y voluntad, como todos los seres orgánicos en su evolución ascendente hacia la complejidad y perfeccionamiento” (Bunge, 1916: 34-35). Creemos que lo expuesto en torno al derecho es aplicable a la educación, que, también por esa razón, no admite la posibilidad de la imitación.

No obstante ello, sostenía, con la convicción de quien enuncia un principio general válido para cualquier organismo social, en cualquier tiempo y lugar: “Cuanto más progresa una sociedad, mayores son sus funciones, y (...) sus órganos funcionales (...) sus individuos”, que “...la sociedad y el progreso social están en relación con la diferenciación de los individuos”, y que “...el principio biológico de la sexualidad tiende a transformarse en la ley sociológica del progreso” (Bunge, 1928, III: 104). En función de ello, debido a su mayor capacidad intelectual y “...por incumbir mayormente al macho en la naturaleza el proceso de diferenciación e individualización, corresponde mayormente al varón, en las sociedades humanas, el proceso del progreso indefinido” (Bunge, 1928, III: 104). Es decir que, si bien explícitamente se resistía a plantear la cuestión de las diferencias entre varón y mujer en términos de superioridad e inferioridad, era lo que implícitamente se infería de la caracterización del primero como órgano de la “aspirabilidad”, atributo exclusivo de los destinados a conducir el organismo social en las sociedades que progresan: “...el varón es superior a la mujer en las grandes artes del progreso, e inferior en la no menos grande arte de la conservación de la especie y de lo adquirido por la especie” (Bunge, 1928, III: 107) ⁽⁹⁾. Aunque no dijera que el varón era superior a la mujer, claramente las *grandes artes del progreso* lo eran al *grande arte de la conservación de la especie y de lo adquirido por la especie* ⁽¹⁰⁾.

Bunge procuraba comprender a la sociedad contemporánea argentina y el sistema educativo adecuado a aquella recurriendo al que denominaba “método psicossociológico”, que consideraba el apropiado para investigar su objeto de estudio. Para explicar el modo de llevar adelante su investigación, utilizaría metáforas (tacto, auscultación, sondaje, escarpelo) que daban cuenta de un clima de época ⁽¹¹⁾, clima en el que quedaban identificados el procedimiento a emplear por el sociólogo y el utilizado por el médico, pero, más que nada, y haciendo prácticamente explícita su mirada pesimis-

(9) La caracterización del varón como órgano de la evolución y de la mujer como órgano de la conservación atraviesa gran parte de la obra del autor, y le sirve para interpretar en esa clave el desarrollo de los diversos fenómenos y manifestaciones de la vida social. Así, por ejemplo, cuando afirma: “El crecimiento espontáneo del derecho representa el sexo conservador, el sexo femenino, en el que predomina la ley de la herencia, y la lucha por el derecho, el sexo masculino, en el que predomina la ley de la evolución” (Bunge, 1916: 42).

(10) Esto queda claro apenas se repara en que Bunge define la “aspirabilidad” como “la concepción de un infinito, de un indefinido...”, y la considera “...la cualidad humana por excelencia (...) el origen subjetivo del progreso...” (Bunge, 1903: 177). Para Bunge, la competencia que en el resto de la naturaleza se da entre especies se transforma en una competencia intraespecífica, pero no entre individuos, sino entre razas, a cada una de las cuales le corresponde una función distinta en el organismo social: el triunfo de un pueblo en la lucha por la vida es imposible si su raza no detenta la cualidad trascendental de la condición del progreso, es decir, si no “aspira” a ascender. De allí que, en tanto la mujer no posee el atributo de la aspirabilidad, queda automáticamente relegada a un lugar subordinado, y equiparada a razas como la de los negros estadounidense, según él, inferiores en capacidad de pensamiento y en trabajo respecto de los blancos.

(11) Adviértase la similitud con las metáforas empleadas por Francisco Ramos Mejía.

ta sobre el presente y el futuro de la Argentina, el empleado por el forense (autopsia) ⁽¹²⁾.

Lo que ahora nos interesa explorar es la influencia ejercida sobre esa mirada organicista por el sustrato metafísico subyacente a la utilización del método psicosociológico, que se refleja en el empleo de otras metáforas, indicativas de la tensión existente entre aquella perspectiva y una tradición espiritualista de la que Bunge no puede despojarse ⁽¹³⁾. Terán habla de un “operativo de espiritualización del positivismo” (Terán, 2008: 148), motivado por la inquietud en torno a la “...amenaza de disolución del lazo social como consecuencia de la caída de los ideales compartidos...” (Terán, 2008: 198), y caracterizado por la “...colisión entre lo que el canon positivista permite decir y lo que la voluntad ético-política quiere postular en forma de un arco de ideas y valores compartidos como garantes del lazo social” (Terán, 2008: 188).

Precisamente a alimentar esa voluntad ético-política contribuye aquel sustrato metafísico subyacente. En efecto, tal como Bunge dejaba en claro desde el título del informe antes mencionado —*El espíritu de la educación*—, pero especialmente desde la primera oración, “cada forma es el símbolo de un espíritu; cada espíritu es el conjunto de la naturaleza íntima de una cosa: su índole, sus causas, su manera de ser, su quid oculto como el secreto de una esfinge” (Bunge, 1901: 3). Como puede advertirse, a diferencia de otros pensadores positivistas, el modelo de organismo en el que se inspiraba era un modelo que incluía cuerpo y espíritu. Para Bunge, espíritu y materia son indisociables: a cada espíritu corresponde una materia (o forma), y esa materia (o forma) termina siendo el reflejo de aquel espíritu particular.

(12) Sin embargo, Bunge, en este punto, explícitamente intentaba distanciarse de cierta cosmovisión organicista, llegando a afirmar: “No creo que para explicar la segunda entidad-base de la Educación, o sea la Sociedad, me sea necesario engolfarme en las modernas teorías sociológicas, que siguiendo los grandes adelantos contemporáneos de las ciencias naturales, a Darwin y Spencer, la consideran como un organismo” (Bunge, 1901: 328). Al respecto, fundaba sus diferencias con dichas teorías en dos motivos principales: “...que la sociedad es un resultado, un producto, más que una suma, de sus factores-hombres (...) En cuanto al símil del progreso social y a la evolución del organismo animal (...) lejos está de ser absoluto. En los organismos animales hay agregación íntima de partes o colonias de elementos vitales, que viven una misma vida individual conjunta y siguen una misma suerte; en las sociedades humanas hay tan solo aglomeración de elementos, cada uno de los cuales se desarrolla, se reproduce y muere con relativa independencia, cada uno de los cuales vive una vida individual” (Bunge, 1928 III: 31). Pero, de este modo, pese a sus intenciones declaradas, apenas alcanzaba a esbozar un organicismo con impronta individualista, pero organicismo al fin. En este orden de ideas, cabe advertir que, en sus obras, si bien predominan las mismas metáforas médicas que las empleadas en la conferencia de Francisco Ramos Mejía (por ejemplo, “escalpelo”), se encuentran bastante repartidas con otras de distintos tipos (principalmente metáforas de tipo caminero, teológico-mitológico, náutico y bélico).

(13) En este orden de ideas, Oscar Terán advierte que, no obstante la explícita adhesión de Bunge al postulado agnóstico del pensamiento spenceriano, “...la incrustación de un núcleo espiritualista en el interior del credo positivista” (Terán, 2008: 141), resulta reveladora de “...vacilaciones y matices derivados de su manera de poner en práctica el positivismo” (Terán, 2008: 144).

En cuanto a la noción del término “espíritu” que manejaba, se refiere en principio a la de *volkgeist* o *espíritu del pueblo*, propia del nacionalismo romántico alemán, y consistente en la atribución a cada pueblo de ciertos *rasgos comunes e inmutables* a lo largo de su historia, que conformarían su *carácter*. En ese sentido, suele hablar del carácter del pueblo refiriéndose al “...*modus operandi* de su espíritu” (14). Es decir que el *espíritu* de un pueblo —concepto que Bunge utiliza como sinónimo de “sociedad”— se manifiesta en esos *rasgos comunes e inmutables* que definen su *carácter*. Al respecto, afirmaba: “Cada pueblo posee un espíritu que dota de vida a sus instituciones...” (Bunge, 1901: 4), es decir que en ese ente inmaterial e inmutable que define a cada *pueblo/sociedad* (el espíritu) se hallaría contenida la vida que se transmite a la materia (las instituciones).

Pero, según se advierte, así como Bunge empleaba indistintamente los conceptos de “pueblo” y de “sociedad”, lo mismo haría con los de “espíritu” y de “alma”, en los que quedaban englobados los caracteres inmutables que definen a cada *pueblo/sociedad*, y que los distinguen de otros: “La historia demuestra hasta la saciedad que las naciones se forman paulatinamente; que adquieren un alma, un carácter nacional que perdura a través del tiempo; que las imposiciones de la fuerza ni destruyen ni crean nacionalidades” (Bunge, 1903: 164-165). Este desplazamiento de la noción de “espíritu del pueblo” a la de “alma de la sociedad” tendrá consecuencias pragmáticas, pues pondrá en evidencia la emergencia de un pensamiento atravesado por la “...tensión ideológica entre el positivismo socio-darwiniano, algunas entonaciones decadentistas y nociones nacionalistas cuando no de solidaridad humanista enraizadas en última instancia en un fondo de cultura católica” (Terán, 2008: 169) (15). La expresión metafórica “alma de la sociedad” —mucho más próxima a la tradición cultural de la religión dominante y, en cualquier caso, llena de significados diferentes al del *volkgeist* romántico—, dará cuenta de esa tensión, en su discurso, entre el positivismo y aquel “fondo de cultura católica” que explícitamente —como se verá más adelante— deseaba dejar atrás, pero del que, en cuanto formaba parte importante

(14) Según refiere Bunge, Puchta lo conceptuó como una fuerza hasta cierto punto independiente de los individuos que componen la colectividad. Para Puchta, toda sociedad es un organismo que posee un espíritu colectivo, que crea espontáneamente las costumbres y, con ellas, el derecho consuetudinario (Bunge, 1915: 140-141).

(15) No obstante lo dicho, se advierten ciertas derivas en la utilización, por parte de Bunge, de la noción de “alma”, referida a la sociedad o, más precisamente, a las instituciones educativas. Así, cuando describe las tres universidades existentes por entonces, en nuestro país (la de Buenos Aires, la de Córdoba y la de La Plata), sostiene: “Si la Universidad cordobesa constituye el alma de la cultura del interior y la bonaerense de la cultura de la capital, la platense significa una nueva fracción o forma de la psiquis argentina” (Bunge, 1928, II: 210). De esta manera, el empleo del término “alma”, en directa asociación con el concepto colectivo de “psiquis argentina”, sugiere aquí otro tipo de significado, próximo al utilizado en la Grecia antigua (*psyche*) para definir el principio que otorga identidad y permanencia a la vida psíquica individual. En este sentido, Bunge señalaba, más adelante: “El alma humana es una, una en todas sus facultades, una en todas sus fases e idiosincrasia; dividirla es intentar lo imposible. Sensibilidad, inteligencia, voluntad y hasta instinto constituyen partes íntimamente combinadas de un todo absoluto” (Bunge, 1928, III: 71).

del sustrato metafísico subyacente, no podía escapar. Ese “fondo de cultura católica” que se expresaba también en el recurso a citas de autoridad de figuras emblemáticas de la fe católica, como la del fundador de la Compañía de Jesús, San Ignacio de Loyola ⁽¹⁶⁾.

Es que, aunque, según la visión de Bunge, la interacción de factores étnicos y ambientales resultantes de las negativas influencias españolas, indígenas y negras era el principal problema que afectaba a las sociedades hispanoamericanas (entre ellas, la argentina) ⁽¹⁷⁾, la persistencia de ese “fondo de cultura católica” era una de las cuestiones fundamentales que el país debía enfrentar si quería progresar, y la inexistencia de un sistema de creencias que lo reemplazara se presentaba como un grave inconveniente. Al respecto, su diagnóstico pesimista sobre el presente y el futuro nacional —que se ponía en evidencia en el empleo de las ya mencionadas metáforas de la “autopsia” y el “forense”— “...extrae (...) sus notas sombrías de un panorama que muestra (...) una crisis de creencias o de ideas-fuerza que puedan sustituir a las de una religión en retirada...” (Terán, 2008: 183).

IV. EL PAPEL DE LA EDUCACIÓN

En cuanto al aporte de la educación al progreso del país, Bunge consideraba que “...coopera a formar los órganos, o sea los agentes especiales: médicos, abogados, ingenieros, artistas, sacerdotes, profesores, artesanos, y demás ramos en que se ejercita la capacidad humana, que cada día, en virtud del progreso, aumentan, se dividen y subdividen” (Bunge, 1928, III: 77). De ello se infiere que, en tanto se esperaba que cooperara a la formación de los órganos que formaban parte del organismo social, el sistema educativo debía resultar teleológicamente adecuado al proyecto histórico del *pueblo-sociedad* argentino. Pero, al mismo tiempo, no debía olvidarse que, además del *espíritu-alma* de cada *pueblo-sociedad*, característico, inimitable e intransferible, siempre existe un *espíritu del siglo*, que constituye un *rasgo común* a todos los *pueblos-sociedades* a las que toca atravesar simultáneamente una época, y que en la edad contemporánea era para Bunge la “...tendencia a reformar, basada en consideraciones económicas” (Bunge, 1928, III: 110) ⁽¹⁸⁾. Es decir que “...la economía, o sea la mayor producción y

(16) En efecto, en una curiosa y poco feliz comparación, Bunge evocaba una frase en la que san Ignacio de Loyola equiparaba a la mujer con el demonio (“Son fuertes de grado y débiles por fuerza” [Bunge, 1928, III: 153]), para referirse a los degenerados, una de las categorías que utilizaba para clasificar a los anormales.

(17) Bunge consideraba que en la psicología hispanoamericana se advertía la lucha entre las fuerzas ilustradas, conscientes, europeas y blancas y los instintos irracionales unidos a la tierra salvaje y a los sentimientos masivos del pueblo bajo, nativo, indio, negro y mestizo.

(18) En cambio, por ejemplo, caracterizaba al espíritu del siglo de la Edad Media como un espíritu de dogma y servidumbre (Bunge, 1928, III: 82).

conservación de la riqueza, es el pensamiento fundamental de la presente revolución universal de la educación” (Bunge, 1928, I: 110) ⁽¹⁹⁾.

Así, entonces, en relación con esa adecuación y en particular respecto de los *rasgos comunes e inmutables* que —como se ha visto— definen el *carácter* del pueblo-sociedad, Bunge afirmaba que la educación era el “...único medio de perfeccionarlos, vale decir, de mejorar las condiciones de herencia y de medio ambiente...” (Bunge, 1928, II: 12-13) ⁽²⁰⁾. En síntesis, que lo máximo que podía pretender la educación era perfeccionar esos *rasgos comunes e inmutables*, ese sustrato metafísico subyacente, mas nunca modificarlos. Sin embargo, y teniendo en cuenta esa limitación, debía también prestar atención al *rasgo común* que el *pueblo-sociedad* argentino compartía con todos los *pueblos-sociedades* contemporáneos, o sea la *tendencia a reformar, basada en consideraciones económicas*.

Así, con el perfeccionamiento de los *rasgos* característicos del *espíritu-alma* del *pueblo-sociedad* argentino, y con el desarrollo del *espíritu del siglo* consistente en la *tendencia a reformar basada en consideraciones económicas* como objetivos de la educación, Bunge explicaba también quiénes debían ser los receptores de aquella. En este sentido, sostenía que al encauzamiento del impulso de aspirar ⁽²¹⁾ “...deben dirigirse, por tanto, los más grandes esfuerzos de la educación...” (Bunge, 1928, III: 32-33), aunque tomando en consideración que, aun dentro de una misma raza, dicha facultad es distinta en cada uno de los individuos. Por eso, tampoco debía pretenderse que todos se desarrollaran de igual manera, y, en consecuencia, habría una educación superior para los que poseyeran el impulso de aspirar, y otra, inferior, para quienes no lo poseyeran: “Por eso debe el pedagogo intentar el mejor conocimiento de la idiosincrasia de sus alumnos, y debe dirigirlos teniendo en cuenta el bien del individuo y de la sociedad. De tal manera se presenta el alto ideal del progreso en la educación, ideal que requiere ser sentido antes que explicado” (Bunge, 1928, III: 33). En este orden de ideas, y toda vez que —como hemos adelantado— correspondía al varón la facultad de aspirar, y a la mujer, la de conservar la especie, la educación superior debía ser impartida a los varones que poseyeran el impulso de aspirar, y la inferior, a los que no la poseyeran, a las mujeres y a los “anormales” ⁽²²⁾.

(19) A continuación, pasa a ejemplificar la manera en la que, de acuerdo con el respectivo *espíritu-alma* de cada país, se pone en práctica este espíritu del siglo, orientado a la mayor producción y conservación posible de la riqueza, en los que considera los principales sistemas educativos, o sea los de Francia, Inglaterra y Alemania.

(20) El carácter de un pueblo, a su vez, puede ser fuerte o débil, bueno o malo.

(21) Definitivo del hombre como especie, pero especialmente característico del hombre contemporáneo, volcado al progreso económico.

(22) El cap. VII del libro III de *La educación. Tratado general de pedagogía* se encuentra enteramente dedicado a “la educación de los anormales”, a los que Bunge divide en tres categorías: infrahombres (locos, imbéciles, idiotas, cretinos), degenerados medios (degenerados comúnmente llamados “superiores”, atrasados, neurasténicos) y superhombres (hombres de genio). Para todos ellos recomienda una educación apropiada, física, moral e intelectual, con el objetivo de: 1. prevenir el delito; 2. utilizar su

Dada esa facultad innata de conservar la especie, la educación femenina abarcaría primordialmente el aprendizaje de tareas domésticas, como el manejo de la servidumbre, la costura, la cocina y los deberes morales para con el marido. No obstante ello, como concesión al feminismo de su tiempo, y ante la necesidad de ajustarse al *espíritu de la época*, Bunge aceptaría una excepción en el ámbito de la educación universitaria: "...el espíritu moderno de la educación de la mujer obedece a una necesidad económica, así como el antiguo se supeditara al doble influjo de la galantería y del ascetismo. Si la mujer tiene aptitudes para algo más que para regentar su hogar, bienvenidas sean esas aptitudes en provecho de la economía de las sociedades" (Bunge, 1904: 57).

Que tuviera esas aptitudes, sin embargo, parecía dudoso. La historia demostraba que "...en las especies humanas ha habido hombres de genio, mas solo mujeres de talento" (Bunge, 1928, III: 119). Pero ese era otro tema, y su solución pasaba por otro lado. La libertad de estudios debía encontrarse garantizada, y, "si la mujer ha de ser excluida por inepta del ejercicio de esta o de aquella profesión, la excluirá el desdén público, sin necesidad de la intromisión del Estado, que podría perjudicarla en sus derechos y deberes y entorpecer el fecundo fenómeno de la mejor división del trabajo social..." (Bunge, 1928, III: 119).

Definidos los *órganos funcionales* receptores del sistema educativo, y determinado también el tipo de educación que tenía que recibir cada uno para que pudiera cumplir adecuadamente la función a la que el *espíritu de la época* guiaba al *pueblo-sociedad* argentino, restaba resolver otro problema: el de los *rasgos comunes e inmutables* que formaban el sustrato metafísico subyacente, y hacían inconveniente la imitación en materia pedagógica y previsiblemente ineficaz cualquier institución exitosa en un país extranjero para contagiar su espíritu a un medio ambiente social distinto al propio (Bunge, 1901: 4). En efecto, si "...cada Individuo, por un evidente fenómeno recíproco de psicología colectiva, es tipificado y modelado por su Sociedad-medio (...) los hombres forman el alma de su Sociedad, y la Sociedad forma el alma de sus hombres" (Bunge, 1901: 328), la imitación de un sistema educativo foráneo resultaría infructuosa, pues significaría la aplicación de una forma o materia que, exitosa en su lugar de origen, desvinculada del *espíritu-alma* que la animara en el *pueblo-sociedad* en el que surgiera y se desarrollara, sería ineficaz para obtener resultados igualmente exitosos. Esos organismos —los sistemas educativos—, activos y vitales en Alemania, Francia o Inglaterra, serían, fuera de sus fronteras, cuerpos muertos sobre los cuales solo podría practicarse una autopsia.

escasa capacidad; 3. proporcionar datos a la pedagogía normal; 4. separar de las escuelas de educandos sanos elementos malsanos e ineducables por los medios usuales y comunes.

El siguiente ejemplo, en el que se alude a la cuestión de los estudios clásicos en los diferentes países, resulta suficientemente ilustrativo:

“Luego es ilógico, contra la verdadera naturaleza de las cosas, estudiar la cuestión de las letras clásicas de un modo genérico, sin haber tratado de dilucidar antes el espíritu que anima su enseñanza en Alemania, en Francia, en Inglaterra, en Italia y en España (...) No lo agita el mismo soplo de vida en Oxford, que en Berlín, que en París, que en Roma, pues en cada lugar posee una especial índole, en una palabra: *un espíritu*” (Bunge, 1901: 190-191).

El problema era que, a la vez que resultaba inútil la imitación, en el *espíritu-alma* del *pueblo-sociedad* argentino persistía la religión católica como parte del sustrato metafísico subyacente, y eso era un obstáculo para proyectar un futuro para el *organismo psíquico*. Por eso, Bunge rechazaba la introducción de la educación religiosa en las escuelas públicas y acusaba a la enseñanza católica tradicional de “...fomentar la ignorancia y la intransigencia y de corromper interesadamente el criterio y el corazón”, como de llevar al seno de la escuela “...agrias luchas religiosas” (Bunge, 1928, II: 85) ⁽²³⁾. Al respecto, advertía que “...entregar por completo la educación a la Iglesia presentaría un gravísimo inconveniente que nadie puede desconocer: el divorcio entre la enseñanza y la ciencia” (Bunge, 1928, I: 159). No era aconsejable promover una educación acorde a los *rasgos comunes e inmutables* que expresaban el *espíritu-alma* del *pueblo-sociedad*, pues contribuiría no a su mejoramiento, sino a su empeoramiento.

Sin embargo, y en cuanto eran los hombres los que formaban el *alma* de su sociedad, y la sociedad el *alma* de sus hombres, y siendo que el *alma* de la sociedad argentina estaba tallada en el molde del catolicismo, el discurso de Bunge tampoco escaparía a esa influencia. Marc Angenot define como “ideologema” la estructura profunda ideológica sobre la que se apoya un enunciado (di Stefano, 35: 2006), y en el enunciado bungeano serán metáforas asociadas al catolicismo y a la iglesia católica las que, quizás a su pesar, darán forma a ese ideologema.

Al respecto, no solo se trata de que se refiriera al *alma* del *pueblo-sociedad* argentino, sino también, por ejemplo, de su apelación a la metáfora del *sacerdocio* para caracterizar la profesión de enseñar. En esa línea, el autor consideraba positivo que esa profesión fuera desempeñada como un *sacerdocio* docente *full-time* —inspirado en el modelo pastoral católico—

(23) En las antípodas de quien le encargó su informe sobre educación, el ministro Magnasco, que afirmaba la necesidad de reformar el sistema educativo y poner a Dios en las escuelas. En este orden de ideas, durante su gestión se implementó un nuevo reglamento para las escuelas primarias comunes estatales, en el que se establecía que, de acuerdo con la ley 1420, se impartiría enseñanza religiosa en los edificios escolares, aunque fuera del horario escolar y no por parte de los mismos maestros, sino de los ministros del culto. Esta reforma, que no conformó a la jerarquía católica, se dio en un contexto en el que el presidente Roca, consciente del prestigio creciente de las ideas religiosas y espiritualistas, buscaba el apoyo de la Iglesia a su Gobierno.

que exigía “...vocación y hasta sacrificio (...) Absorbe todos los ideales y todos los minutos de la vida (...) la práctica de la enseñanza requiere también consagrarse completamente a ella, en todos los momentos, en todas las preocupaciones...” (Bunge, 1928, III: 49). Los beneficios de desempeñar la tarea docente como un *sacerdocio full-time* eran de tal magnitud para la sociedad que, incluso, se permitía recordar que en las antiguas universidades inglesas se exigía el celibato de los profesores (Bunge, 1928, III: 52). Lo que se infiere de una manera transparente de estas afirmaciones es que, para que la educación fuera de calidad, no solo era conveniente que los profesores no tuvieran otras ocupaciones profesionales, sino, incluso, que tampoco tuvieran preocupaciones personales o familiares. Por más que como positivista deplorara explícitamente esa *religión en retirada* que insistía en expresarse como manifestación externa de los *rasgos inmutables* que definían el *espíritu-alma* de este *pueblo-sociedad*, en las metáforas que empleaba se le imponía la influencia del ideologema católico subyacente.

Ideologema que también se imponía cuando, como señalamos, se respaldaba en el pensamiento de san Ignacio de Loyola para justificar algunas de sus más discutibles ideas ⁽²⁴⁾, o cuando, de un modo contradictorio y probablemente con intención compensatoria, destacaba el “genio masculino”, acompañado de ciertas “virtudes femeninas”, del fundador del cristianismo: “Hubo un hombre en Galilea, tan completo, tan poderoso, que, si bien nació en un establo, se llamó Hijo de Dios (...) poseyó la humildad de todas las esposas, la ternura de todas las madres y la castidad de todas las vírgenes” (Bunge, 1928, III: 167). Esta síntesis entre “genio masculino” y “virtudes femeninas”, que atribuía a alguien tan importante como el hombre Dios Jesucristo, si, por un lado, no se apartaba de la mirada patriarcal tradicional en virtud de la cual entendía que en la especie humana al hombre le competía la facultad de “aspirar”, y a la mujer, la de “conservar”, contribuía, por otro, a una salida hacia adelante, tal como destacamos al aludir a su opinión acerca de la conveniencia de la educación universitaria femenina, con fundamento en el *espíritu moderno de la educación*.

Pero, además, en la invocación a Jesucristo, y en línea con el *operativo de espiritualización del positivismo* al que alude Terán, Bunge no valoraba todas las religiones cristianas de un modo igualmente negativo a la católica, que formaba parte de los *rasgos inmutables* que definían el *espíritu-alma* de este *pueblo-sociedad*. En este sentido, cuando analizaba el sistema educativo alemán —su preferido—, sostenía: “Aun la religión, tan menospreciada, tan falsificada en los países latinos, es, siempre que no represente fanatismo, alimento fecundante para la elevación moral e intelectual del pueblo, vale decir, para la pacífica evolución de la riqueza” (Bunge, 1928, I: 115). Y en

(24) Sobre las vacilaciones de Bunge entre el agnosticismo spenceriano y la inclusión de motivos espiritualistas en el positivismo, ver Terán, 2008: 144.

virtud de esta bienhechora influencia, consideraba “...resorte importantísimo de la educación moderna el Cristianismo, religión de piedad, religión de consuelo” (Bunge, 1928, II: 97). Al respecto, afirmaba que “...ninguna ética es más adecuada para fortalecer el ánimo del niño para su mejor proceso de crecimiento”, y que “los sentimientos cristianos que se le inculquen en la escuela no serán obstáculo a su libertad de pensamiento en su continuo contacto con la contradicción” (Bunge, 1928, II: 98).

Queda claro que lo que el discurso explícito del autor ponderaba de algunas religiones cristianas era su papel en el fortalecimiento ético de los educandos. Con una lógica instrumental, creía que la formación en esos valores sería garantía de la *pacífica evolución de la riqueza*, vale decir, del mejor funcionamiento del sistema económico. Lo que Bunge observaba en la enseñanza cristiana impartida en Alemania y en Gran Bretaña, y que le parecía tan positivo en comparación con la enseñanza católica era que, en vez de las *agrias luchas religiosas* derivadas de una dogmática educación escolástica que invocaba como finalidad la “salvación del alma”, el sistema interconfesional alemán y anglosajón “...difunde una generosa y sencilla moral cristiana benéfica al progreso; evita en las escuelas las amarguras de las discusiones políticoreligiosas; purifica el (...) concepto de la religión, sometiendo sus defectos a crítica filosófica, mas no política; patrocina el respeto de las creencias, que es el mejor fundamento de la dignidad humana...” (Bunge, 1928, II: 85). En efecto, si en el alemán “...ese espíritu vivamente idealista, metafísico, panteísta, es el supremo estímulo de su cerebro y el soplo de su ciencia vencedora” (Bunge, 1928, I: 117), en el inglés, “...el espíritu puritano y el espíritu positivo (...) operan en armonía, colaboran en la obra colectiva y forman el espíritu del pueblo (...) El puritanismo positivo inglés representa, por ende, un doble beneficio: de cohesión social y de potencia internacional” (Bunge, 1928, II: 108). Y concluía: “Podrá no ser buena la moral inglesa, pero ningún inglés ha de olvidar que es útil” (Bunge, 1928, II: 108).

Pero —como hemos sostenido reiteradamente— el sistema panteísta alemán y el interconfesional británico eran inimitables, pues ambos habían sido eficaces para perfeccionar los *rasgos* que ya constituían el *espíritu/alma* de esos *pueblos/ sociedades*, y para volverlos aptos para actuar según lo requería el *espíritu del siglo*, mas no lo serían para hacer lo propio con los de otros. El *espíritu del pueblo-alma* de una institución educativa no puede transferirse a un *pueblo-sociedad* distinto de aquel en el que aparece y se desarrolla, porque el *espíritu del pueblo-alma* de una institución educativa exitosa se deriva del de aquel *pueblo-sociedad*. ¿Qué intentar, entonces, para que la educación en la Argentina se desarrollara de conformidad con el *espíritu del siglo*, orientado a la economía y tendiente a la mayor producción y conservación de la riqueza? No obstante que, en su discurso explícito, Bunge afirmaba que la educación, para no instalar el divorcio entre enseñanza y

ciencia, debía siempre prescindir de la Iglesia católica, la clave parecía estar, en la Argentina, en la integración de alguna otra forma de religiosidad que tomara como fermento ese *fondo de cultura católica* al que se refiere Terán.

V. LA RELIGIÓN DE LA PATRIA

Cuando Delfina Bunge se casó el 21 de abril de 1910 con el escritor nacionalista Manuel Gálvez, ya este admiraba profundamente, a pesar de sus diferencias, a quien se convertiría en su cuñado. Lo había conocido en 1903 y, en gran medida debido al impacto que le había provocado la lectura de *La educación* (originalmente publicado ese mismo año), afirmaba de Carlos Octavio que “su prestigio era tan grande por entonces, que pocos escritores argentinos lo han tenido semejante. Cuando se hablaba de él, no era raro oír aquella palabra que suele reservarse para los elegidos: genial” (Gálvez: 1944: 294).

Gálvez, antipositivista y católico, caracterizaba a Bunge como un liberal, e incluso “...‘anticlerical’ si no fuese que esta palabra implica ideas de persecución, de que él, espíritu libre, y respetuoso, por consiguiente, de la ajena libertad, no era capaz” (Gálvez, 1944: 303-304). Además, señalaba: “Con la pluma en la mano resultaba un conservador al modo de los ingleses, y, como tal, contemporizador con la Iglesia” (Gálvez, 1944: 304). Para terminar, recordaba que, “...a pesar de su liberalismo, no le hubiera gustado —así lo dijo alguna vez— que sus hermanas no practicaran el culto católico” (Gálvez, 1944: 304).

Pero, completando la semblanza, quizás lo más revelador sea una anécdota personal que Gálvez, con el indisimulado regocijo de quien en el arrepentimiento del otro por sus acciones pasadas ve confirmado el valor de verdad de su propio pensamiento, no se privaría de contar: la del retorno de Bunge, 20 días antes de su muerte, a la fe católica.

Al respecto, comenzaba por recordar una conversación algo anterior con Delfina, en la que el autor de *Nuestra América* le habría confesado lo siguiente:

“...que él era un poco místico en el fondo; que antes de dormirse, por pura costumbre, rezaba el padrenuestro y el credo; que creía en todas las cosas ‘absurdas’ que creíamos los católicos, pues no le era posible deshacerse así no más de los siglos de cristianismo que llevaba encima; que no había encontrado nada con que reemplazar todo eso, y que, cuando estuviera en peligro de muerte, se confesaría y comulgaría (...) ‘Creo tanto como tú. Soy tan religioso como tú. Si no creo en eso, ¿en qué voy a creer?’” (Gálvez, 1944: 305).

Para luego, en relación con esta inquietud religiosa de última hora, describir en detalle las visitas que le realizó el obispo de La Plata, monseñor Juan Nepomuceno Terrero, en cuyo transcurso Bunge se habría confesado, comulgado y recibido la extremaunción. Asimismo, se referiría a su desazón, por esos días, en torno a la posibilidad de haber atacado al catolicismo en sus libros (Gálvez, 1944: 306). Pero, como hemos visto, estas preocupaciones que ahora lo atormentaban a nivel personal no eran nuevas, solo que antes lo inquietaban únicamente en términos sociales. Bunge deploraba que el positivismo y las ciencias hubieran arrasado con las antiguas concepciones metafísicas sin reemplazarlas por otras nuevas, pues de ello se derivaba un debilitamiento de los factores psicológicos de la nacionalidad, que atentaba contra el progreso del país. En definitiva, tanto en su discurso explícito como en los juegos metafóricos que venía empleando desde hacía años se ponía en evidencia su percepción sobre el origen común y el destino que él compartía con el *pueblo-sociedad* argentino del que formaba parte: el marcado por *siglos de cristianismo que llevaba encima* y de los que *no le era posible deshacerse*, porque *no había encontrado nada con qué reemplazar todo eso*. “¿Qué ética nueva substituirá la vieja ética social?”, se había preguntado tiempo antes, y se había autocontestado, desconsolado, recurriendo a una metáfora astronómica, en juego con una teológica:

“Este es el punto obscuro de mi cosmos. Ni los más poderosos telescopios de los astrónomos han podido penetrar en ese hueco que forma una inmensa mancha negra e insondable al pie de la Cruz del Sur, llamado el Saco de Carbón. Pues yo tengo también en la esfera de mi pensamiento un saco de Carbón que todavía no pueden sondar mis telescopios. Está al pie de la Cruz del Gólgota” (Bunge, 1928, III: 178).

El ámbito de las vivencias personales y de las relaciones familiares se volvía en los días finales mero reflejo de un proceso que había comenzado en su pensamiento y en el país algo antes, en la década de 1890, con la fractura del consenso sobre la concepción hegemónica de la nación, liberal y cosmopolita, y la aparición de grupos que comenzaban a asumir de manera activa la defensa de una concepción esencialista y excluyente de aquella (Bertoni, 2001: 166) ⁽²⁵⁾.

En este contexto, tempranamente comenzó a articularse un discurso antiliberal que postulaba la existencia de una estrecha relación entre religión católica y patria, evidenciada para quienes lo enunciaban en el catolicismo de los próceres más importantes —especialmente Belgrano—, en la tradicional devoción católica de la sociedad argentina y en la inspiración

(25) Estos grupos, entre cuyos dirigentes se destacaban políticos católicos como Indalecio Gómez y Marco Avellaneda, postulaban “...la necesaria correspondencia entre la nación y un modelo cultural unitario, expresado en la existencia de una lengua, una tradición y una cultura exclusivas, que eran manifestaciones del espíritu o alma nacional” (Bertoni, 2009: 49-50).

católica de la Constitución Nacional Argentina, que, según ellos, justificaba la consagración de dicha religión como “religión oficial” o “religión de estado” ⁽²⁶⁾. Al respecto, las publicaciones clericales se respaldaban en aquel movimiento patriótico para identificar el *carácter* nacional con el principio moral de una religión católica indisolublemente unida al pasado patrio. A esta identificación entre religión y patria, que tanto preocupaba a Bunge, se refería el diputado Emilio Gouchon cuando, en oportunidad de un debate parlamentario en torno al lugar donde debía emplazarse el monumento a Giuseppe Garibaldi, caracterizaba a los legisladores católicos como papistas y antiliberales. A dichos diputados —que proponían reservar el centro de la ciudad para las estatuas a próceres nacionales, y autorizar la del héroe italiano en el lugar destinado a extranjeros ilustres del Parque Tres de Febrero— los acusaba de oponerse a los principios constitucionales por querer “...dividir la ciudad en parte sagrada y en parte profana” (Bertoni, 2001: 299-300). En la misma línea que esos diputados, el *prior* del convento de Santo Domingo, fray Modesto Becco, había pronunciado en 1898, en homenaje a los héroes de la Reconquista de 1806, una “oración patriótica” ante las autoridades nacionales y municipales. Asimismo, también a partir de 1898, la incorporación al Ejército de capellanes militares había dado por resultado una acción sacerdotal militante, que se desplegaba en ceremonias colectivas en las que se bendecían banderas y armas, y se celebraban misas y comuniones conjuntas.

Era la respuesta de la Iglesia a lo que comenzaba a conformarse como un “nacionalismo de tradición laica” en virtud del cual, en 1893, y al tiempo que los católicos realizaban su peregrinación religiosa a Luján, los estudiantes de la Universidad de Buenos Aires y de la de Córdoba organizaban una peregrinación patriótica a la provincia de Tucumán para celebrar el 9 de Julio en la casa histórica, en el ámbito donde se había jurado la Independencia ⁽²⁷⁾. El diario *La Prensa* aleccionaba a los peregrinos de un modo en el que se ponía en evidencia que el objetivo de este tipo de eventos era que los participantes percibieran la existencia de un nexo místico entre religión y patriotismo: “Que vayan esos jóvenes animosos y patriotas a visitar el teatro de nuestras glorias y a inspirarse en el recuerdo de la acción heroica de nuestros patriotas y a rendir culto al patriotismo” (Bertoni, 2001: 276).

La diferencia entre el nexo místico que defendían los católicos y el que proponía este “nacionalismo de tradición laica” radicaba en que, mientras,

(26) Sobre dicha relación, en 1880, Santiago Estrada, hermano del dirigente católico José Manuel Estrada, había publicado un manual para la enseñanza primaria, denominado *Catecismo de historia argentina*. Ya la elección del título revelaba no solo la perspectiva religiosa del autor, sino también —y esto es lo más importante— el modo en que comenzaría a encararse el estudio de la historia argentina, análogo al empleado para dar a conocer las verdades de la fe.

(27) Será Ricardo Rojas quien, unos años después, aludirá a la existencia en Argentina de un nacionalismo “por tradición laico y democrático” (Rojas, 1922: 60), y se referirá a un culto de las tradiciones. Rojas también consagrará a José de San Martín como el Santo de la Espada.

en el primero, la tradición religiosa católica formaba parte sustancial de los *rasgos comunes e inmutables* que constituían la nacionalidad, en el segundo, la devoción religiosa sacaba provecho de aquella tradición, pero se desplazaba hacia la patria y los símbolos patrióticos, ignorando a Dios, Jesucristo, los santos y todo lo que tuviera que ver con la religión formal. En este orden de ideas, Joaquín V. González relacionaba estas asociaciones y peregrinaciones con la insatisfacción de los jóvenes por no ver colmadas sus necesidades patrióticas en los colegios, y, en un sentido devocional, reclamaba de las instituciones educativas “...que el alumno (...) al recordar la escuela sienta renacer en la mente las imágenes amadas de la patria y del maestro que en el culto lo educara” (González, 1935: 259-262). Belisario Roldán, cuando en 1894 se discutía la construcción de un panteón nacional, se referiría a dicho lugar como el sitio en el que todas las almas se abrazarían en un mismo altar (Bertoni, 2001: 287). Algo más tarde, en el comienzo del debate de un proyecto para expropiar un terreno aledaño a la casa histórica, y para construir allí una plazoleta semicircular en cuyo centro quedaría emplazada dicha casa, el diario *La Prensa* expresaba que se trataba de “...conservar uno de los raros vestigios que van quedando de la época más grande de nuestra historia y destinada a ser el santuario donde el patriotismo de las jóvenes generaciones vaya buscando su inspiración y fortaleza” (Bertoni, 2001: 280).

Fue precisamente en un *culto al patriotismo* exento de religión, con *altares* y *santuarios* laicos, donde Bunge buscó, por lo menos en términos sociales, el reemplazo para ese *culto católico* felizmente en retirada ⁽²⁸⁾. En ese sentido, debe pensarse su definición del “hombre de genio” como un *dios que se crea a sí mismo* (Bunge, 1928, III: 171), y, correlativamente, la justificación, por su parte, de un *culto al héroe* y *al heroísmo* (Bunge, 1928, III: 172), una de las formas en las que se manifestaba ese *dios que se crea a sí mismo*, y que no era en realidad un dios, sino un hombre, más exactamente un “hombre de genio”.

Asimismo, agregando nuevos elementos devocionales a la “religión patriótica”, advertía: “Un ciudadano sin ideales carecerá de estímulos patrióticos. Y es el culto del idioma, de las letras y la historia nacional lo que mayormente forma los ideales del buen ciudadano” (Bunge, 1928, III: 74). Y en 1910, en un libro de texto para escuelas primarias denominado *Nuestra patria*, apuntaba de manera directa a la creación de un *culto patriótico* capaz de formar los ideales de los futuros buenos ciudadanos. Allí, retomando la noción de *alma del pueblo*, afirmaba que “...la mejor expresión de esta alma es el patrio idioma”, e identificaba el culto al patriotismo con el culto al idioma, en el caso argentino, al castellano (Bunge, 1910a: 450). Profundizando un poco más, sostenía que “...el culto de la patria es el culto de lo mejor de nosotros mismos...” (Bunge, 1910b: 470), y que ese culto, expresado en amor,

(28) Al parecer, si se da crédito al relato de Gálvez, la posibilidad de hallar ese reemplazo en términos personales se le habría vuelto bastante más esquivia.

requería de cada individuo una actitud de servicio, a través del respeto a la ley y el trabajo disciplinado, como el de un soldado que marcha al campo de batalla.

Estos juegos metafóricos permiten advertir de qué modo la relación personal entre la familia Bunge y un escritor nacionalista católico como Gálvez marcha al mismo paso que la transformación del discurso positivista de Carlos Octavio, que, en un último escalón, se verá ya sobrecargado de una metafórica “religiosa” o “teológica” encaminada a la justificación de un *culto* patriótico, y de una “marcial” o “militar” dirigida al mismo objetivo.

VI. CONCLUSIÓN

Quizás donde mejor haya plasmado Bunge lo que esperaba de este *culto patriótico* exento de religión sea en un texto titulado *El hombre sin patria*, en el que el autor-narrador cuenta cómo, convocado a desempeñarse como abogado de un anarquista acusado de intentar lanzar dinamita en una iglesia llena de fieles, se propuso defenderlo, más que de la acusación, de sus *malas ideas*. A tales efectos, recuerda que lo que hizo fue preguntarle por su patria, a lo que el anarquista habría respondido no tener ni patria ni Dios. Esta respuesta, representativa del ideario libertario clásico, fue aprovechada por el abogado, según el narrador, para diferenciar los dos conceptos autoritarios (dios y patria) que el anarquismo (y el anarquista) procuraba equiparar: “¿Negarías acaso la existencia de la República Argentina, como niegas la de Dios?”, habría exhortado al *hombre sin patria*, a quien luego enseñaría “...lo que había sido, lo que era y lo que debía ser la patria” (Bunge, 1910c: 462-468). Indiferente a la idea de dios, y tan ateo como el anarquista, el hombre de ley buscaba diferenciar las devociones que el anarquista equiparaba. Se desentendía de la idea de dios, al tiempo que reafirmaba la de patria.

La historia no termina ahí, sino algo después, cuando el abogado, en oportunidad de la impresión de su nuevo libro, se dirige a los talleres de una imprenta para dar instrucciones al regente. En este ámbito, tan identificado con el sindicalismo de fines del siglo XIX y principios del XX, se encuentra con “...un hombre grueso, respirando por todos sus poros honradez, salud y buen humor”, al que cree reconocer. Pasados unos instantes, se da cuenta de que era aquel joven anarquista, que, convertido en próspero empresario, “ahora era un buen ciudadano argentino y, por cierto, ¡más conservador que yo mismo!” (Bunge, 1910c: 462-468). Es entonces cuando el hombre, que también lo reconoce, le agradece por lo hecho años atrás: “¿Y sus ideas? ¡Aquello, un mal sueño de la juventud, ya estaba lejos, muy lejos (...)! ¡Usted hizo mi felicidad (...)! porque usted me enseñó a amar a la patria!” (Bunge, 1910c: 462-468).

Tenso y contradictorio final para una trayectoria intelectual y biográfica.

Por un lado, el ensayista que, en los días del centenario, renuncia al pesimismo de toda su vida y cree encontrar la solución a algunos de los graves problemas que obstaculizan el progreso económico del país, de acuerdo al *espíritu de la época*, en la implementación de otro culto, un *culto patriótico* exento de religión, que reemplace ese *rasgo común e inmutable* característico del *pueblo-sociedad* argentino que ha sido hasta ahora el viejo culto, el *culto religioso católico*. La transformación del anarquista contestatario y tira bombas en un empresario próspero y conservador es presentada como la mejor demostración de que la inmutabilidad de aquel rasgo se refiere solo a la necesidad social de creer en un ser superior, y de que —por eso— la conversión al *culto de la patria* y a la *religión del progreso* es posible.

Por otro, el hombre que, ocho años después, no puede encontrar una solución a su vida —y a su muerte— sino en la reconversión a esa fe católica tan criticada, de la que, a pesar de considerarla *absurda*, no puede desprenderse, y que tampoco puede reemplazar por otra cosa.

En la intersección entre esas dos facetas —la de ensayista y la de hombre—, en el contexto de las dos primeras décadas del siglo XX, Carlos Octavio Bunge se exhibe como puente entre dos épocas: la del auge del positivismo y la del nacimiento de un proyecto nacionalista católico, del que sería representante destacado su cuñado Manuel Gálvez.

En definitiva, como puede verse, todo quedaba en familia.

VII. BIBLIOGRAFÍA

AGAMBEN, G. (2007), “Aby Warburg y la ciencia sin nombre”, en *La potencia del pensamiento*, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.

BERTONI, L. (2001), “Patriotas, cosmopolitas y nacionalistas. La construcción de la nacionalidad argentina a fines del siglo XIX”, Ed. FCE, Buenos Aires.

— (2009), “¿Estado confesional o estado laico? La disputa entre libre-pensadores y católicos en el cambio del siglo XIX al XX”, en BERTONI, Lilia A. — DE PRIVITELLIO, Luciano (comps.), *Conflictos en democracia. La vida política argentina entre dos siglos*, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires; ps. 45-70.

BUNGE, C. O. (1901), “El espíritu de la educación”, Taller Tipográfico de la Penitenciaría Nacional, Buenos Aires.

— (1903), “Principios de psicología individual y social”, Daniel Jorro Editor, Madrid.

— (1904), “Educación de la mujer”, Ed. Coni, Buenos Aires.

— (1905), “Nuestra América (ensayo de psicología social)”, Valerio Abeledo Editor-Librería Jurídica, Buenos Aires.

— (1910a), “Nuestra lengua”, en *Nuestra patria*, Ángel Estrada y Cía. Editores, Buenos Aires.

— (1910b), “Viva la patria”, en *Nuestra patria*, Ángel Estrada y Cía. Editores, Buenos Aires.

— (1910c), “El hombre sin patria”, en *Nuestra patria*, Ángel Estrada y Cía. Editores, Buenos Aires.

— (1915), “El derecho (ensayo de una teoría jurídica integral) Tomo I”, Librería Jurídica y Casa Editora de Valerio Abeledo, Buenos Aires.

— (1916), “El derecho (ensayo de una teoría jurídica integral) Tomo II”, Librería Jurídica y Casa Editora de Valerio Abeledo, Buenos Aires.

— (1928), “La educación. Tratado general de pedagogía”, Ed. Espasa-Calpe, Madrid, 3 ts.

DIDI-HUBERMAN G. (2011), “Ante el tiempo. Historia del arte y anacronismo de las imágenes”, Adriana Hidalgo Editora, Buenos Aires.

DI STÉFANO, M. (2006), “La perspectiva retórica”, en DI STÉFANO, M. (coord.), *Metáforas en uso*, Ed. Biblos, Buenos Aires.

GÁLVEZ, M. (1944), “Recuerdos de la vida literaria. Amigos y maestros de mi juventud. 1900-1910”, Ed. Guillermo Kraft Ltda., Buenos Aires.

GONZÁLEZ, J. V. (1935), “Sociedades de adolescentes”, en *Problemas escolares (1894-1899)*, *Obras Completas*, vol. XIII, Buenos Aires.

MARÍ, E. (1985), “El marco jurídico”, en BIAGINI, Hugo E. (comp.), *El movimiento positivista argentino*, Ed. de Belgrano, Buenos Aires.

MIRANDA, M. — VALLEJO, G. (2006), “Sociodarwinismo y psicología de la inferioridad de los pueblos hispanoamericanos. Notas sobre el pensamiento de Carlos O. Bunge”, en *Frenia. Revista de Historia de la Psiquiatría*, 1, vol. 6, Madrid.

ROJAS, R. (1922), “La restauración nacionalista”, Librería La Facultad, Buenos Aires, 2ª ed.

TERÁN, O. (1987), “Positivismo y nación en la Argentina”, Puntosur Editores, Buenos Aires.

— (2008), “Vida intelectual en el Buenos Aires fin-de-siglo (1880-1910). Derivas de la cultura científica”, Ed. Fondo de Cultura Económica, Buenos Aires.