

ISSN 0326-3339

FUNDACIÓN PARA EL ESTUDIO DEL PENSAMIENTO
ARGENTINO E IBEROAMERICANO

***BOLETÍN
DE
HISTORIA***



Año 40 N° 80

2° Semestre 2022

BOLETIN DE HISTORIA

Director: Alejandro Herrero

Año 40, N° 80

2° Semestre 2022

ÍNDICE

<i>Alejandro R. Herrero</i>	
Nacionalismo y educación. Una aproximación a Víctor Mercante	3
<i>Leonardo Visaguirre</i>	
Víctor Mercante y la “paternidad” de la paidología: tecnologías del positivismo pedagógico argentino a principios del siglo XX	33
<i>Valentín Mario Radis</i>	
Una primera aproximación al Mercante de Inés Dussel	45
Reseñas	57

Boletín de Historia

Director: Alejandro Herrero

Comité Académico

Alex Ibarra (Universidad Católica Cardenal Raúl Silva Henríquez , Chile).

Luis Daniel Morán Ramos (Universidad San Ignacio de Loyola-
Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Perú).

Dante Ramaglia (Universidad Nacional de Cuyo, Argentina).

Héctor Muzzopappa (Universidad Nacional de Lanús, Argentina).

NOTA: A las Instituciones que reciben este Boletín se les sugiere el envío de noticias que pudieran corresponder a los intereses de esta área de FEPAI. Del mismo modo recibiremos libros para comentar, discusiones de tesis, designaciones de becas, etc.

Copyright by EDICIONES FEPAI- M.T. de Alvear 1640, 1° piso E, Buenos Aires (e.mail: fundacionfepai@yahoo.com.ar)- Argentina. Queda hecho el depósito de Ley 11.723. Se permite la reproducción total o parcial del contenido de este Boletín, siempre que se mencione la fuente y se nos remita un ejemplar

ISSN 0326-3339

Nacionalismo y educación Una aproximación a Víctor Mercante

Alejandro Herrero
UNLa- USAL-CONICET

1. Introducción

Mi objeto de estudio se centra en los educacionistas o normalistas¹ que hacen su aparición pública en la segunda mitad de la década de 1880.

Se trata de educadores que reivindican la escuela normal como única sede para formar docentes, defienden a su vez al magisterio del nivel primario por encima de los niveles secundario y universitario, y si bien ocupan cargos de gobierno en los Estados provinciales y de Nación, plantean una tendencia liberal bajo el modelo de escuelas populares y escuelas normales populares creadas, administradas y sostenidas por los vecinos.

Muchos de ellos fueron impulsores de estas escuelas. De hecho se puede registrar que sin duda quisieron imponer esta tendencia. Propuesta liberal que se asocia a la función patriótica, puesto que los educadores legitiman su lugar en la sociedad porque son los que dan la respuesta frente a los problemas y necesidades de la república de formar ciudadanos, hombres para la lucha por la vida, es decir, para ingresar al mercado de trabajo, y de moralizar a los niños, niñas y adultos no solo para vivir bajo instituciones republicanas sino también para prevenir y dar respuesta a la delincuencia, la ociosidad, y otros dramas que se resumían en la llamada cuestión social².

¹ Se autodenominaban de distintos modos.

² Alejandro Herrero, *Liberalismo, patriotismo y nacionalismo. 1880-1943*. Buenos Aires, Ediciones del FEPAI, 2022: 159-315.

Abrí distintas líneas de trabajo para abordar la intervención de estos educacionistas en sus trayectorias individuales o grupales asociadas a la enseñanza laica o patriótica, la implantación de materias nuevas en el currículum como la enseñanza del trabajo manual, sociología, agricultura, ganadería, entre otras, o su participación en gestiones de gobiernos en ministerios, direcciones de escuelas, en las inspecciones o direcciones de escuelas primarias o normales, entre otras funciones.

Un tema se me impuso en un momento de este recorrido: el nacionalismo. Siempre leía que enunciaban la palabra patria y patriotismo, y rara vez nacionalismo.

Comencé a indagar esta cuestión en algunos educacionistas: Caracoche, Berrutti, Zubiaur, Bianco. Pero decidí ir a un ejemplo bien claro: la *Restauración Nacionalista* de Ricardo Rojas (1909), escrito, como se sabe, cuando participa del ministerio de instrucción pública. Indague su recepción en el campo educativo, especialmente en los educadores que ejercían cargos de gobierno en direcciones de escuelas de provincias³.

Un interrogante me aparecía una y otra vez: se decía que el concepto nacionalismo estaba mal visto. La tarea de Rojas o de José Ingenieros, para dar dos ejemplos, consistía en dar la batalla por la imposición de ese concepto, nacionalismo, más adecuado, a sus ojos, que patriotismo. Es más: Rojas e Ingenieros plantean que solo unos pocos hombres de la dirigencia política sabían de qué se trataba el nacionalismo. Ahora bien: si nacionalismo era un concepto que se debatía en 1909, porque en mis estudios en el campo educativo no lo había encontrado antes de esa fecha.

Mi investigación se centró entonces en retomar las fuentes que había consultado pero poniendo mi foco en localizar ese concepto.

³ Alejandro Herrero, “El Centenario y sus nacionalismos escolares. La Restauración nacionalista de Rojas como excusa y apropiación”, en Alejandro Herrero, *De las Provincias Unidas a la Nación Argentina. Una aproximación*. Buenos Aires. Ediciones del FEPAI, 2021: 163-198.

Advertí nuevamente que el uso dominante era patriotismo, y localice la invocación de nacionalismo en Víctor Mercante, en uno de sus escritos editados mientras ejercía el cargo de director de la escuela normal de San Juan. Mi escrito se divide en varias partes: primero, hacer un breve contexto sobre el estado y la educación en 1880 y 1890, momento que interviene Mercante; segundo, analizar los estudios sobre Mercante y dar cuenta de las preguntas que me guían en esta investigación en particular; tercero, dar cuenta de dos momentos de Mercante, 1893, cuando plantea el problema que vendría a solucionar el nacionalismo de los museos escolares, y 1911, donde sostiene que “un ejército” de normalistas ha cumplido el objetivo de nacionalizar a los hijos de argentinos y de extranjeros; y finalmente me separo de Mercante para indagar qué sucedía en las escuelas con el fin de registrar si lo que decía se podía constatar en la realidad escolar.

2. Estado y educación

Se solía afirmar en la historiografía Argentina que en 1880, por primera vez, se podía registrar un Estado Nación consolidado que poseía el monopolio de la violencia legítima en toda la república. Dicha imagen fue matizada hace dos décadas.

Nuevos estudios plantean que la consolidación se produce en un proceso que va desde 1880 hasta 1903, puesto que se registra que el Estado nación, por ejemplo, para pedir préstamos requería del aval de bancos provinciales más poderosos que el banco nacional, hecho que evidencia la dependencia y debilidad del Estado nación con estas provincias. Las crisis de 1885 y de 1890, destruyen todos estos bancos, y en la última década y comienzos del siglo XX, el nuevo Banco de la Nación Argentina se posiciona por encima del resto, y el Estado nación consolida finalmente su poder en todo el territorio⁴.

⁴ P. Gerchunoff, F. Rocchi y G. Rossi, *Desorden y progreso. Las crisis económicas argentinas, 1870-1905*, Buenos Aires, Edhasa, 2008; y P. Derchunoff, *El eslabón perdido. La economía política de los gobiernos radicales (1916-1930)*, Buenos Aires, Edhasa, 2016.

Fue en ese lapso de tiempo, 1880-1903, cuando se registra la convocatoria por parte de los Estados nación y provinciales de educacionistas, médicos e ingenieros, para definir políticas de gobierno sobre el espacio y la población⁵. Desde entonces, educacionistas, médicos, ingenieros, conviven con los abogados que eran los expertos que siempre habían ocupado los cargos de los Estados tanto en la etapa colonial como desde el ciclo independiente.

Desde el punto de vista educacional, se dictan, en cada una de las provincias, leyes de instrucción pública, puesto que el artículo 5to de la Constitución nacional establecía que solo ellas eran las encargadas del nivel primario⁶.

En 1879-1880, el Estado nación realiza su tristemente célebre campaña al desierto y controla territorios al sur de Buenos Aires y al norte de Santa Fe. El Estado nación se hace cargo de estos territorios y dicta una ley nacional de educación común para estas administraciones llamadas nacionales. En el sistema de instrucción pública se dictan leyes provinciales y nacionales donde se sostiene una enseñanza primaria obligatoria, gradual y gratuita⁷.

Los educacionistas acceden a cargos de gestión en la nación y en la provincias, y en la dirección de sedes escolares, es decir, hablan desde el Estado nacional o provincial, forman parte de la dirigencia, están en espacios de poder donde se definen políticas de instrucción pública y en espacios donde se aplican dichas políticas (ocupan los cargos de directores, docentes o

⁵ R. González Leandri, “Miradas médicas sobre la cuestión social. Buenos Aires a fines del siglo XIX y principios del XX”, *Revista de Indias*, 2000, vol. LX, n. 219.

⁶ Alejandro Herrero, “Una aproximación a la historia de la educación argentina entre 1862 y 1930, en los niveles primario y secundario”, en Daniel Toribio (Director), *La universidad Argentina. Miradas sobre su evolución y perspectivas*, Buenos Aires, Ediciones de la Universidad Nacional de Lanús, 2010: 37-91.

⁷ Alejandro Herrero, “La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores (Argentina, 1880-1900)”, *Perspectivas Metodológicas*, Maestría en Metodología de la Investigación Científica, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús, Remedios de Escalada, n. 14. 2014: 12-35.

inspectores de escuelas) y a partir de la década de 1890 muchos acceden a bancas en el Congreso de la nación e incluso el ejecutivo o ministerios de provincias⁸.

3. Víctor Mercante

En este artículo quiero indagar a uno de estos educacionistas: Víctor Mercante (1870-1934).

Ahora bien. Cómo se lo ha estudiado. Las investigaciones se pueden acotar a momentos puntuales de su trayectoria. Aquellos que indagan la intervención de Mercante en el proyecto de la reforma de Saavedra Lamas y su posterior defensa en su libro *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* editado en 1918⁹. Los estudios que lo abordan desde sus intervenciones en

⁸ Alejandro Herrero. “El Director Urien y el inspector Berrutti. Una aproximación a la política de escuelas populares en la provincia de Buenos Aires, 1912-1914”, *Perspectivas Metodológicas*, Maestría en Metodología de la Investigación Científica, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús, Remedios de Escalada, n. 19. 2019: 1-19; y Alejandro Herrero, “Los usos de Alberdi en el campo normalista. Sociedades de Educación y Escuelas Populares en Corrientes y Lomas de Zamora (1880-1920)”, *Revista Temas de Historia Argentina y americana*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Historia Argentina y Americana, Pontificia Universidad Católica Argentina, n. 27, enero-junio de 2019: 23-45.

⁹ L. Lionatti, “Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina a principios del siglo XX”. *Prohistoria*, n. 10. 2006: 93-112; I. Dussel, “Capítulo IV: Víctor Mercante y el psicologismo autoritario en la Reforma Saavedra Lamas”, en Inés Dussel. *Currículum, Humanismo y Democracia en la Enseñanza Media (1863-1920)*, Buenos Aires. Oficinas de Publicaciones del CBC-UBA/FLACSO, 1997: 105-121; I. Dussel, “Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación”. *Archivos de Ciencia de la Educación*. 8, n. 8. 4ª Época, 2014: 34-54; y I. Dussel, “Estudio preliminar”, Víctor Mercante, *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, La Plata, Ediciones de la Universidad Pedagógica, 2014: 3-29.

relación a la educación primaria y la niñez¹⁰. Exploraciones que se abocan a la etapa de la gestión de Mercante en la Escuela Normal de San Juan en los años 1890¹¹; o sus intervenciones en torno a la educación y la psicología, y como protagonista de la historia de la psicología Argentina¹². Existen indagaciones sobre la intervención de Mercante en la Universidad Nacional de La Plata, en particular en la sección Pedagógica y la formación docente¹³. Otras exploraciones lo hacen desde una perspectiva filosófica, asociada al enfoque de la biopolítica¹⁴; o indagan a Mercante en sus intervenciones sobre

¹⁰ Sandra Carli, *Entre Ríos escenario educativo 1883 -1930. Una mirada a la cultura pedagógica normalista y sus transformaciones*, Santa Fe, Publicación de la Facultad de Ciencias de la Educación, 1995; y Sandra Carli, *Niñez pedagogía y política. Transformaciones de los discursos acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955*, Buenos Aires, Miño y Davila. 2002.

¹¹ Alejandro Dagfal, “Victor Mercante en San Juan (1890-1894)”, en *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XVII Jornadas de Investigación; Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología*, Buenos Aires, UBA, 2010: 12-26.

¹² Alejandro Dagfal, “Historias de la Psicología en Argentina (1890-1966)”. *Ciencias Hoy* 21, n. 126, mayo 2012: 1-7; Alejandro Dagfal, *Breve historia de la psicología en la Argentina (1896-1976)*, Modulo carrera de Psicología, Buenos Aires, UBA, 2013: 2-35; y Alejandro Dagfal, “Breve historia de la psicología en la ciudad de La Plata (1906-1966)”, *Universitas Psychologica* 13, n. 5, 2014: 1759-1775.

¹³ S. Picco, “La educación de las mujeres en el pensamiento de Víctor Mercante”. *Revista Trampas de la Comunicación y la Cultura* 5, n. 43, 2006: 3-52; S. Picco, *Metodología de la enseñanza y formación del profesorado: el caso de la Sección Pedagógica y la Facultad de Ciencia de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata, 1906-1920*, Tesis presentada para la obtención del grado de licenciada en Ciencias de la Educación, *Memoria Académica* 2007; y S. Picco, “Extensión y formación docente en los orígenes de la Universidad Nacional de La Plata, (1906-1920)”, *Revista Question*. 2007: 34-56.

¹⁴ Leonardo Visaguirre, “La escuela estatal un dispositivo para crear almas nacionales Las tramas anatomopolíticas y biopolíticas entre Estado y educación en la Argentina de fines del siglo XIX y principio del siglo XX”, *Algarrobo-MEL*, 8. Marzo 2019 - Marzo 2020. Revista en línea de la Maestría en Estudios Latinoamericanos. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional de Cuyo, 2019: 1-15. Extraído de: <https://revistas.uncu.edu.ar/ojs3/index.php/mel/article/view/2621/2060>;

la cuestión social¹⁵. Finalmente, advierto, que otros estudio examinan lo que denominan su autoritarismo científico¹⁶.

Se aprecia que en la extensa trayectoria de Mercante que comienza a fines del siglo XIX hasta su muerte en 1934, se estudian etapas acotadas a unos escasos años, y a temas y aspectos precisos de sus diversas intervenciones.

Salvo la tesis doctoral de Visaguirre, que indaga a Mercante en uno de sus capítulos y siempre en comparación con Vergara, no he encontrado ni un libro ni una tesis que lo indague en forma particular, siempre son estudios de corto aliento.

Se trata, en todos los casos, de investigaciones muy valiosas; me han aportado mucha información y claves de lectura para entender a Mercante, pero quisiera subrayar que aún se sabe poco de su dilatada trayectoria.

Sin ser exhaustivos se puede indicar que poco se conoce sobre sus intervenciones en la Asociación Nacional de Educación (en adelante: ANE), sus prácticas en la dirección de la Escuela Normal de San Juan y luego de la Escuela Normal de Mercedes en Buenos Aires, de su gestión en la Universidad Nacional de La Plata, sus intervenciones en la Dirección General de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, o en el sistema carcelario, entre otras facetas de su actividad pública.

y Leonardo Visaguirre, *Una crítica filosófica epistemológica a las pedagogías argentinas de principio del siglo XX. La tensión positivismo krausismo en la producción de Víctor Mercante (1870-1934) y Carlos Norberto Vergara (1859-1929)*. Tesis presentada al Doctorado en Filosofía, Universidad Nacional de Cuyo, 2021.

¹⁵ E. Zimmermann, *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916)*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana - Universidad de San Andrés, 1994.

¹⁶ Juan Carlos Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Siglo XXI, 1986: 167-190.

Se pueden seguir sus prácticas en sus diversas intervenciones constantes en revistas oficiales o de asociaciones nacionales y de provincias: en *La Educación*, órgano de la ANE, La revista *La educación*, publicación de la Dirección General Escuelas de la provincia de Buenos Aires, de *El Monitor de la Educación Común*, órgano del Consejo Nacional de Educación, o de revistas que el mismo Mercante ha dirigido, entre otras.

Además, sus intervenciones en soporte libro se producen en varios espacios: obras sobre cuestiones de educación¹⁷, textos escolares¹⁸.

¹⁷ Se pueden citar un conjunto de sus obras, sin mencionar sus reediciones, para evidenciar que las edita a lo largo de casi toda su vida activa: *Museos escolares argentinos y la escuela moderna (Educación Práctica)*, Buenos Aires, Juan A. Alsina., 1893; *La educación del niño y su instrucción (Escuela Científica)*, Mercedes. Imprenta Mingot y Ortiz, 1897; *Cultivo y desarrollo de la aptitud matemática del niño*, Buenos Aires, Cabaut. 1905; *Psicología de la aptitud matemática del niño*, Buenos Aires, Cabaut. 1906; *Los estudiantes*, Paraná, Rabelais y Cía. 1908; *Metodología especial de la enseñanza primaria*, Buenos Aires, Cabaut. 1911 (2 tomos); *Psicofisiología de la aptitud ortográfica y su cultivo*, La Plata, Biblioteca Pedagógica, 1911; *La verbocromía. Estudio de las facultades expresivas*, Buenos Aires, Cabaut. 1911; *Florentino Ameghino. Su vida y sus obras*, Buenos Aires, 1911; *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Buenos Aires, Peuser. 1918; *Charlas pedagógicas (1890-1920)*, Buenos Aires. Gleizer. 1925; *La Paidología*, Buenos Aires. Gleizer. 1927; *La instrucción pública en la República Argentina*, Buenos Aires, 1928; *Maestros y educadores (1927-1930)*, Buenos Aires. Gleizer, 1930 (3 tomos); y *Una vida realizada. Mis memorias*, Buenos Aires. Imprenta Ferrari Hermanos (Edición póstuma) 1944.

¹⁸ También se pueden citar una serie de estos libros, sin indicar reediciones, que recorren casi toda su vida activa: *Problemas inter clases (síntesis aritmética)*, cuatro, quinto, sexto grado y primer año, Luján, La Hispano Argentina, 1901; *Zoología. Extractos de la obra de Délage, Verdum, Claus, James, etc.*, Buenos Aires, Cabaut. 1906; *Ejercicios de Historia Argentina. Atlas de croquis y gráficas*, Buenos Aires, 1914; *La lámina. Libro de lectura para niños de 8 a 10 años*, Buenos Aires, 1918; *La lectura. Segundo libro*, Buenos Aires, 1920; *El libro del maestro. La enseñanza de la lectura en alumnos de primer grado. Desarrollo en lecciones de la Cartilla*, La Plata. 1920; *La cartilla. Primer libro de lectura (marzo, abril, mayo y junio)*, La Plata, 1921; *Leo. Segundo libro de lectura para primer grado (julio, agosto, septiembre y*

También tiene libros de ficción y dramas¹⁹.

Sin ser exhaustivos, se puede apreciar que Mercante interviene en espacios variados y con una gran cantidad de producción escrita, y las investigaciones solo han indagado aspectos y momentos puntuales, mucho falta por conocer de su trayectoria.

Tampoco mi investigación será de largo aliento, sino acotada a un momento puntual, sus escritos de 1893 y de 1911.

Como se puede apreciar, los estudios en torno a Mercante tienen diferencias de perspectivas y enfoques entre sí, pero todos concluyen en lo mismo: Mercante escribe como un científico; y si bien se hace mención al patriotismo de Mercante, todo queda en una afirmación más que en un análisis del mismo.

En este artículo trato ambas cuestiones: estudio el nacionalismo del educador-científico Mercante.

4. 1893: Mercante, museos escolares y nacionalismo

Víctor Mercante (1870-1934), egresado de la Escuela Normal de Paraná, hijo de padres inmigrantes, se incorpora rápidamente a la dirigencia política

octubre), La Plata. 1921; *La lectura. Nueva edición, reformada. Buenos Aires, 1926; Nociones de geografía argentina y americana para 3 y 4 grados*, Buenos Aires, Kapelusz, s/f.; *El abecé. Libro de lectura*, Buenos Aires. 1931; *Guía metodológica de “El abecé” para la enseñanza de la lectura*, Buenos Aires, Kapelusz, 1933; *Nuevo curso graduado de escritura americana. Sistema spenceriano. Cuadernos: A, B, C, D, E, F*. Buenos Aires, Linari, 1937; y *Curso graduado de escritura americana. Sistema spenceriano. Cuaderno 1-7*, Buenos Aires, Kapelusz, 1939.

¹⁹ Entre sus obras se pueden citar: *Frenos. (Parábola del genio). Drame lírico in quatre atti*, Buenos Aires, Cabaut, 1918; *Cuentos*, Buenos Aires, 1933; *El paisaje musical*, Buenos Aires. Ferrari Hnos. 1933; y *Lin Calel. Tragedia lírica en un acto (dos cuadros)*, Buenos Aires, 1941.

(elegido legislador) y a la dirección de la Escuela Normal en la ciudad de San Juan en 1890. Habla desde espacios precisos de poder: en uno, se discuten y dictan leyes, en el otro, se gestiona y se forma a los ciudadanos, con el agregado que se trata de una sede del Estado.

Además, interviene desde la Asociación Nacional de Educación (en adelante: ANE), y su órgano de difusión *La Educación*²⁰. Esta asociación defiende a los miembros del magisterio, define que la escuela normal del Estado es la única sede que debe formar maestras y maestros, y promociona a un conjunto de sus asociados, entre ellos a Mercante, para que desde las áreas de educación de los Estados provinciales o del nacional se los convoque a ocupar cargos relevantes en las direcciones de escuelas provinciales o en el ministerio de instrucción pública de la nación²¹.

²⁰ Alejandro Herrero, “La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores (Argentina, 1880-1900)”, *Perspectivas Metodológicas*, Maestría en Metodología de la Investigación Científica, Humanidades y Artes, Universidad Nacional de Lanús, Remedios de Escalada, n. 14. 2014: 12-35.

²¹ “Permanente. En vista de que todos reconocen la facilidad de dar poderoso impulso a la enseñanza secundaria, llevando a los más afanados profesores a los puestos más importantes, y que estos solo puede hacerse cuando vaya al Ministerio de Instrucción Pública un verdadero educacionista, capaz de distinguir a los hombres idóneos con que cuenta el personal docente argentino, presentamos como candidatos para Ministro de Instrucción Pública a los doctores J. B. Zubiaur y J. A. Ferreira, quienes han dado pruebas inequívocas de capacidad, a juicio del país entero, que es el mejor juez cuando se trata de sus intereses más caros.

[...]

Habiéndose probado en Corrientes y en Entre Ríos que basta llevar a la Dirección General de Escuelas un Profesor de distinguido talento para que se realicen inmensos bienes, y como sería inexplicable que los gobiernos de Provincia se negasen a dar honra y gloria a su pueblo, cuando pueden hacerlo, nos permitimos señalar algunos profesores que podrían hacer obra imperecedera y que nos parece aceptarían el expresado cargo; son los señores Ernesto Bavio, Manuel Sarfield Escobar, Víctor Mercante, Ángel C. Bassi, Juan Tufró, Marcelino Martínez, Maximio S. Victoria, Yole A. Zolezzi, José Bianco, Pedro Coracoche, Francisco Podestá, Porfirio Rodríguez.” “Permanente”, en *La Educación*, periódico quincenal, 15 de febrero y 1

Su libro *Museos escolares argentinos y la escuela moderna (Educación Práctica)*, editado en Buenos Aires, 1893, significa otra de sus intervenciones donde plantea su diagnóstico de los problemas en el sistema de instrucción pública y propone soluciones que deben hacer los gobiernos.

Si en distintos estudios sobre sus compañeros de ruta de la ANE se puede registrar una tensión de argumentos básicos del liberalismo con otros del patriotismo, en Mercante son escasas las nociones liberales, predominan las nociones nacionalistas, esto se observa tanto cuando plantea el problema como su respuesta²².

Mercante plantea el problema de este modo:

“Nuestra República, esencialmente, cosmopolita, compuesta de elementos heterogéneos, necesita formar un espíritu nacional homogéneo que lo caracterice, necesita constituir su unidad²³.”

Desde las nociones básicas del liberalismo (defensa del gobierno mínimo, oponerse que ni el Estado ni la sociedad avasallen el espacio de libertad de los individuos) de ninguna manera se puede considerar al cosmopolitismo como un problema. Si Mercante (y una gran mayoría de la dirigencia política) lo señala como la causa de la disolución de la república y de la sociedad argentina, y, a su vez, sostiene, como solución, “la necesidad de formar un

de marzo de 1896, año XI, n. 226-227. Esta sección, llamada permanente se reitera de manera constante en dicha publicación con este contenido o con otro, pero siempre indicando a los poderes públicos los nombres de docentes de la nueva escuela para ocupar puestos en el área educativa.

²² Alejandro Herrero, “Los usos de Alberdi en el campo normalista. Sociedades de Educación y Escuelas Populares en Corrientes y Lomas de Zamora (1880-1920)”, *Revista Temas de Historia Argentina y americana*, Buenos Aires, Facultad de Ciencias Sociales, Instituto de Historia Argentina y Americana, Pontificia Universidad Católica Argentina, n. 27 enero-junio de 2019: 23-45.

²³ Víctor Mercante, *Museos escolares argentinos y la escuela moderna (Educación Práctica)*, Buenos Aires, 1893, p. 13.

espíritu nacional homogéneo”, y “constituir una unidad”, de hecho lesiona, de modo nítido, nociones básicas liberales.

Este señalamiento, como se sabe en la historiografía, conformó un consenso en la dirigencia política. No se trata solo de una mirada de Mercante, sino de la propia clase gobernante, por eso se dictaron leyes para dar una respuesta en sede escolar. Lo que está afirmando Mercante, entonces, es más grave: sostiene que “Los gobiernos han tomado empeñosamente sobre sí esta tarea; decretos y leyes a cada momento”, sin solucionar el problema, “esas leyes no han conseguido argentinizar las colonias rusas de Entre Ríos, por ejemplo, cuyos hijos por más que hayan nacido en territorio argentino, no son argentinos”²⁴.

En su argumento se encadena un problema con otro: primero, el cosmopolitismo, segundo, se dictaron leyes y decretos que le dieron todo el poder a las escuelas para “uniformar a las masas exóticas”, sin lograr el objetivo, y de este modo arriba Mercante a la gran cuestión que quiere tratar: los gobiernos y sus planes, y los docentes en las aulas, confunden “uniformar” con “nacionalizar”²⁵.

Interviene con argumentos nacionalistas de manera expresa: la cuestión la sintetiza con estos términos, “nacionalismo versus extranjerismo”²⁶.

En sede escolar y particularmente en los museos escolares, asocia extranjerismo, cosmopolitismo con lo europeo. Señala que “las colecciones mineralógicas, de productos agrícolas, las cajas enciclopédicas (por otra parte muy deficientes) cuando no vienen de Francia son de Alemania”. Subraya

²⁴ Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., pp. 13-14.

²⁵ Mercante afirma: “no basta aplicar un plan completo y uniforme de educación si este plan no es nacional, si los medios de educar son de casa ajena. Sucede lo que con los artículos de consumo: los poseemos en abundancia y somos mendigos del extranjero”. Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., p. 14.

²⁶ Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., p. 34.

esto, para hacerse una pregunta: “¿somos franceses o argentinos? ¿A que Francia no muestra a sus niños ni un grano de trigo argentino?”²⁷.

Afirma que

“No es extraño que conozcamos antes los bosques que tiene Francia que las inmensas selvas argentinas, emporio de riquezas inagotables; que sepan el uso del pino y el haya e ignoren el empleo del quebracho y el algarrobo”²⁸.

Oficialmente, dice, los Museos Escolares se componen “de maderas del Canadá o de los Alpes; hierros del Harz; pírta, del Elba, carbón de Inglaterra; caliza de América; mármol de Carrara, y todo aquello que los franceses han tenido a bien mandarnos”²⁹. Todo esto, nos narra Mercante, se complementa con los textos y libros que se compran en las escuelas secundarias siempre con los mismos orígenes:

“son cabalmente franceses entreverados con ingleses, alemanes e italianos. De aquí que tengamos tendencias francesas muy marcadas, de que conozcamos más a Francia que a la República Argentina”³⁰.

Este modo de pensar y de negar lo nacional lo registra de manera extendida en los docentes y por lo tanto en el dictado de las clases, en los planes de estudios que imponen los gobiernos provinciales y de la nación según sea la zona de la sede escolar, y también en el espacio más amplio de la cultura en los escritos y disertaciones de escritores y científicos.

²⁷ *Ibíd.*, p. 15.

²⁸ Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., p. 16.

²⁹ *Ibíd.*

³⁰ *Ibíd.*

Mercante escribe:

“A nuestros escritores, tanto de largo como de corto alcance, les repugna de autores, no solo argentinos sino americanos, considerándolos siempre de menor cuantía aunque lleven el bautizo de sabios en el mundo europeo”³¹.

Este modo de pensar lo nacional y lo extranjero, Mercante lo califica en términos médicos: “¿Se quiere un hecho en prueba de esta enfermedad que nos domina?”. Formula esta pregunta para contestar:

“Hay un sabio argentino, honor y gloria de la República, cuyo nombre es respetado por los naturalistas europeos y que la Paleontología americana a él más que a otro le es deudora de inmensos servicios que la ciencia ha aprovechado para su progreso”³².

Invoca el caso de Ameghino para evidenciar que la negación a lo nacional por lo europeo se evidencia tanto en los gobiernos argentinos como en la propia cultura científica nacional:

“Y bien, se encuentra hoy inicuaamente abandonado por el gobierno y algunos hombres que abusando de su posición, le han atacado, haciendo alarde de un egoísmo jamás perdonable en espíritus elevados.”³³.

Pero eso no es todo, el mismo ejemplo, lo constata en sede escolar, dice que

“El Gobierno ha provisto a las Bibliotecas de las Escuelas Normales y Colegios Nacionales con las obras de Cuvier, de Buffon, Figuiet en

³¹ Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., p. 287.

³² *Ibíd.*

³³ Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., p. 288.

lengua francesa y encuentran obstáculos para remitir un ejemplar de las obras de Ameghino”³⁴.

Planteado el problema, Mercante invoca una respuesta concreta que la registra en la Escuela Normal de Paraná.

“El profesor Scalabrini, eminente naturalista, ha iniciado su trabajo a fines del 90, con el título de Museo Escolar Argentino con el fin de que la actual enseñanza de la Historia Natural, evolucione en el sentido de hacerse nacional en cuanto sea posible”³⁵.

Su primer logro, escribe Mercante, fue “formar” una “caja que contiene una colección de 50 fósiles argentinos”, y proyecta formar, a modo de continuidad, otras “colecciones de Mineralogía, Botánica, Zoología, compuestas de los productos más útiles e importantes de la República Argentina”³⁶. El modo de enseñanza, afirma Mercante, sería el siguiente: “cada objeto, sirve de tema a una lección respondiendo toda al plan de una obra y programa completo de Historia Natural” y “estas lecciones deben darse en tres clases cada una”³⁷. A sus ojos, esta experiencia de Scalabrini significa

“una obra de trascendencia pedagógica y nacional en cuanto atañe a la educación; conoceremos de esta manera a nuestra patria; la enseñanza

³⁴ *Ibíd.*, pp.16-17.

³⁵ Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., p. 167

³⁶ Mercante sintetiza de esta manera el museo escolar de Scalabrini: “Transformar la enseñanza de la Historia Natural generalmente abstracta y cosmopolita en concreta y nacional, perfeccionar el espíritu de observación por el examen de los objetos y de meditación por la resolución de los problemas; estimular el espíritu de exploración del territorio patrio, al fin de descubrir nuevas riquezas naturales, aplicar el trabajo manual a la restauración, dibujo y molde de los objetos interesantes o raros, vivificante el naciente interés artístico, científico e industrial de los jóvenes, son entre todos los objetivos a que responde este Museo Escolar, para las escuelas de la República”. Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., p. 294.

³⁷ Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., p. 17.

se hará de mayor interés y utilidad. Esas cajas deben de reemplazar a las extranjeras”³⁸.

Y en otra parte Mercante sostiene:

“Los Museos Escolares, contribuyen pues, también y eficazmente a resolver el problema del nacionalismo con la parte de influencia que le toca ejercer, a la vez que permite economizar absolutas cantidades y proveer bien de ilustraciones a todas las escuelas”³⁹.

¿Qué está haciendo Mercante en esta intervención con su libro *Museos Escolares* en 1893? En principio clasifica y ubica a los actores. Unos, dominados por un pensamiento antinacional (“esta enfermedad que nos domina”), señalan al cosmopolitismo como un problema y su cabeza pro europea (enferma) no les permite acertar con la respuesta: uniforman no argentinizan. Otros, un reducido número de actores nacionales, luchan contra esta mentalidad dominante (“enfermedad que nos domina”) que abarca desde los gobernantes, legisladores, docentes en las aulas, hasta escritores y científicos.

Si los actores nacionales tienen nombre y apellido, en el espacio de la ciencia Ameghino, en las Escuelas Normales, Pedro Scalabrini con sus *Museos escolares argentinos*, es porque son invocados en la dedicatoria del libro, y, además, forman parte de su grupo de pertenencia, la ANE. Hablar de ellos significa hablar de sí mismo y de su grupo, precisamente la gran respuesta está en marcha con los museos escolares de Scalabrini, efectivamente nacionales, que el mismo Mercante está implantando como director en la Escuela Normal de San Juan en la década de 1890.

Se justifica, tener presente esta intervención de 1893 de Mercante, porque su intervención de 1911, entre otras cuestiones, la trae a sus argumentos para

³⁸ *Ibíd.*

³⁹ Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., p. 165.

plantear que Sarmiento y los normalistas han dado la respuesta a este problema del “cosmopolitismo” y de “esta enfermedad que nos domina”. A sus ojos, se ha impuesto, finalmente, una nueva norma de percepción (expresión de Pierre Bourdieu), la escuela, gracias al arduo trabajo de los normalistas, es un hecho nacional, argentiniza.

5. 1911: La respuesta nacionalista del normalismo a los ojos Mercante

Mercante interviene en 1911 con su artículo: “Sarmiento en la educación primaria: problemas que quedan por resolver”. *El Monitor de la Educación Común*. Año 29. N. 458.1911, pp. 248-262. Habla desde su condición de científico, desde su experiencia en la dirección de escuelas normales (en San Juan y en Mercedes, provincia de Buenos Aires), y desde su gestión en la sección pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata; e interviene con un estudio desde un órgano de difusión central, la publicación del Consejo Nacional de Educación.

Recuerda, en primer lugar, el problema señalado en 1893:

“Abierto el país a todas las inmigraciones con las grandes cualidades se incorporaron los defectos y, más que todo, las divergencias de opiniones, de deseos, y de costumbres, que nos dieran días aciagos y hubiesen traído el caos”⁴⁰.

La heterogeneidad, la falta de la nacionalización de los deseos, costumbres, opiniones, es decir, su mirada escasamente liberal se percibe cuando designa tanto al problema como la respuesta que se produce. Sostiene que la nación se habría disuelto,

“si la escuela primaria, gajo de la escuela normal, y el colegio, forja del criterio cívico, no hubiesen, difundidos por todas las provincias,

⁴⁰ Víctor Mercante, “Sarmiento en la educación primaria: problemas que quedan por resolver”. *El Monitor de la Educación Común*. Año 29. N. 458.1911, pp. 248-249.

unificado las creencias, polarizado los afectos, inculcado ciertos ideales de grandeza, de amor y humanitarismo conquistado en largas penurias por las viejas civilizaciones”⁴¹.

A sus ojos, en 1911, se ha concretado “una conquista insuperable e indiscutible: la nacionalidad, que no es obra tan solo de constituciones”⁴². Para afirmar, de modo nada liberal, que para lograr este objetivo “se necesitaba una matriz, nutridas falanges de maestros y una acción disciplinada para emprender esta homogenización del instinto y del pensamiento que otros y en otras épocas realizaron a lanza y espada”⁴³.

Sin duda su nacionalismo impera negando toda libertad individual:

“Harto nos ha costado esta prueba para que no estemos seguros hoy más que nunca del valor cohesivo del lenguaje y de las ideas cuando los hombres quieren lo mismo, piensan lo mismo, hablan lo mismo”⁴⁴.

Mercante afirma, en 1911, que “Sarmiento es el organizador de la escuela argentina en su sentido político, nacional y laico, tal como hoy es desde Jujuy a Ushuaia”; y esto se produjo, agrega, “animada de un mismo espíritu, forjada de un mismo molde, empeñada en un mismo ideal, merced al maestro, trabajado con fortuna en la escuela normal”⁴⁵. En una larga marcha de varias décadas, los normalistas, sostiene, han “inculcado sin violencia, lenta, suave, pertinazmente [...] el sentimiento de unión, de paz y de amor, convertidas las terribles erinas de la anarquía, y la desolación en las magnánimas Euménides de la grandeza y del bienestar”⁴⁶. Todo lo que afirma conduce a lo mismo: la respuesta nacional, al problema del cosmopolitismo que Mercante denunciaba en 1893, fue dada exitosamente.

⁴¹ Víctor Mercante, “Sarmiento...” cit., p. 249.

⁴² Víctor Mercante, “Sarmiento...” cit., p. 250.

⁴³ *Ibíd.*, pp. 250-251.

⁴⁴ *Ibíd.*

⁴⁵ *Ibíd.*, p. 248.

⁴⁶ *Ibíd.*

Su tono y su enunciado describen una realidad concreta, una respuesta ya dada a un problema. Mercante escribe, aludiendo al sistema de instrucción pública:

“De aquí que constituyan la principal fuerza de ese nacionalismo tan empeñosamente defendido por R. Rojas en *La Restauración Nacionalista* y la garantía fundamental del espíritu de nuestra Constitución, hecho que nadie pondría en duda sin cerrar los ojos a la realidad”⁴⁷.

En las primeras cinco carillas realiza el elogio a Sarmiento y a los normalistas, pero no se detiene aquí, porque dedica las 9 páginas siguientes para describir los nuevos problemas que se originan en las mismas sedes escolares. Mercante dice:

“Hay que educar, dijo Sarmiento, y educamos con un empeño que nos honra fundando escuelas y poblándolas de maestros y alumnos, ¿cómo se educa? Es el escolio profesional y técnico que nos queda por resolver”⁴⁸.

La educación laica trajo, a su vez, afirma Mercante, un nuevo problema: “la educación laica es reductora de atavismos y temperamentos, merced a sus métodos [...] hijos, como sistema, de la razón y no del corazón”, y precisamente “esta misma reducción es tal vez el origen de esa decepción liberticida que en los descendientes acababa en esa vanidad tan funesta al trabajo, a la constancia y a los ideales”⁴⁹. Si la denominada lucha por la vida es la gran consigna que sintetiza el liberalismo económico, todo individuo debe sostenerse a sí mismo y a su familia con su trabajo, la escuela laica forma con valores que no crean el carácter necesario para esa batalla diaria en el mercado laboral, sino que los prepara con un carácter contrario a la misma. El

⁴⁷ *Ibíd.*

⁴⁸ Víctor Mercante, “Sarmiento...” cit., pp. 253-254.

⁴⁹ *Ibíd.*

nuevo problema abierto por la misma respuesta de la escuela argentina laica sostiene Mercante, se localiza en la formación de los educandos.

Su enunciado nacionalista y racista, claramente biologicista, se impone en sus argumentos que en una primera instancia parece que nada tienen que ver con la escuela:

“El amoralismo y la inestabilidad del carácter, tiene causas de orden histórico, étnico, social, económico, político, y aún biológico, que sería absurdo atribuir tal morbosidad del sentido íntimo de los actos, a ineficacia del sistema escolar”⁵⁰.

Precisamente, a sus ojos, la eficacia de la escuela produce un nuevo problema:

“Es [...] innegable la acción poderosísima de la escuela [...] ella ocupó las avanzadas en el gran combate que suprimió incompatibilidades étnicas, sembrando las mismas creencias y difundiendo una misma lengua”⁵¹.

Toda esa eficacia trae en la observación de Mercante una nueva dificultad, “Pero la escuela no se ha preocupado de lo más trascendental de la cultura, del sentido íntimo de los actos, que es el criterio de la conducta y el sentimiento de justicia”⁵².

De manera concreta y a partir de la observación científica, la mujer docente, será sentada en el banquillo de los acusados. Mercante sostiene:

“Este sentido íntimo de los actos –conciencia moral, carácter, aprecio de sí mismo, respecto de la propia dignidad, elevación de sentimientos,

⁵⁰ Víctor Mercante, “Sarmiento...” cit., p. 257.

⁵¹ *Ibíd.*

⁵² *Ibíd.*

virtud, fe y trabajo- es el producto de una cerebración tan compleja (...) solo el hombre es capaz de comprender esa abstracción y luego concretarla, porque la convicción es la más intensa de las incitaciones”⁵³.

La mujer docente, surge, de esta manera en sus argumentos como la responsable del problema: “Significa esto que, por lo menos, en cuanto a la educación primaria superior, necesitamos masculinizar la enseñanza y no seguir la pendiente cada vez más inclinada de la feminización”⁵⁴. A sus ojos, el problema resulta observable de modo nítido:

“Nunca la juventud de los Colegios Nacionales se ha sentido más desprovista de ideales, de seriedad, de convicciones, de deseos de trabajos, hoy que la enseñanza primaria está en manos de particulares o de mujeres”⁵⁵.

La eficacia de la escuela al mismo tiempo mal conducida, dice Mercante, lleva a la decadencia: “la escuela ejerce un ascendiente poderoso sobre el niño, de los 10 a los 15 años y modela, en uno u otro sentido, su conducta posterior, según el maestro que tuviera”⁵⁶. Mercante postula:

“Dentro de veinticinco años ya no tendremos, si alguien advirtiendo el mal no contiene esta feminización [...] el carácter de las generaciones futuras ofrecerá las fallas que ya palpamos: inseguridad, imprevisión, inconstancia, y adaptación a todas las dulzuras y a todos los éxitos fáciles del egoísmo y la improbidad que prepara ese malestar que, avanzando, concluirá en un 89 por ciento con sus consecuencias inmediatas, porque así concluye todo estado en descomposición moral; los resultados de la experiencia histórica, no dejan lugar a duda”⁵⁷.

⁵³ *Ibíd.*

⁵⁴ *Ibíd.*

⁵⁵ *Ibíd.*

⁵⁶ *Ibíd.*

⁵⁷ *Ibíd.*

Todos estos argumentos de Mercante fundados en sus observaciones científicas y de otros estudiosos, deben ser puntualizados uno por uno para verificar si efectivamente sucedía en la realidad escolar.

6. De la versión de Mercante a lo que sucede en las escuelas

En primer lugar: el gran drama del sistema de la instrucción pública en 1911, con la excepción de Capital Federal, seguía siendo el alto índice de analfabetos⁵⁸. Los niños y niñas no llegan a las escuelas, y los que llegan desertan en primer grado en su mayoría o en segundo, en el mejor de los casos, y un reducido número de educandos accede a los siguientes grados o concluyen todo el ciclo escolar⁵⁹.

⁵⁸ Para dar un ejemplo, en la memoria del Informe del Consejo Nacional de Educación, 1913-1914, se ofrecen cuadros estadísticos y se concluye: “De estas cifras, que revelan los mismos decrecimientos violentos de los grados inferiores a los superiores, se deduce que la mayoría de los alumnos cursan sólo el primer grado; que sólo una pequeña proporción cursan hasta tercer grado, cumpliendo así el mínimo de enseñanza obligatoria que exige la ley 1420, y que una ínfima parte cursan íntegramente la escuela primaria”, *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación año 1916*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1918, p. 58. Esto mismo se registra en años posteriores: *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación, Buenos Aires, 1923*, pp. 109-110”. *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación año 1916*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1938, pp. 7-16, 828-832; y *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación año 1916*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1939, p. 14.

⁵⁹ *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación año 1916*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1939, pp. 14, 67-68.

El año escolar establecido en el calendario no suele cumplirse porque los educandos en la mayoría de los casos ingresan recién en mayo y cursan de modo efectivo solo algunos meses⁶⁰.

Los establecimientos en casi todo el país siguen dependiendo del alquiler de casas, las cuáles no son adecuadas para el dictado de clases, y esto motiva otra gran dificultad: a menudo deben mudarse en el transcurso del año o de un año al otro. Son construcciones pensadas para una vivienda y no para escuelas, y en el mejor de los casos se hacen algunas reconstrucciones acordes a las medidas sanitarias escolares. Por lo general no son establecimientos aptos como sede escolar, predomina la precariedad, la escasa luz, falta de higiene. Y el tema del alquiler y las posibles mudanzas hacen que impere la inestabilidad constante⁶¹.

El analfabetismo sigue siendo el gran tema, por esa razón en 1905, el senador Láinez presenta su proyecto para nacionalizar la enseñanza⁶², puesto

⁶⁰ Ángel Bassi, “Inspección y asistencia de alumnos”, *La Educación, órgano dirección general de escuelas provincia de Buenos Aires* 4, n. 4, abril, 1905: 186-196. Esto se repite y se registra en: *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, 1907, pp. 555-556; *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, 1923, p. 109; y *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, 1939, pp. 68-70.

⁶¹ *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, 1907: 528-543; *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, 1908: 208-211 y 634; y *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, 1938, p. 16.

⁶² La Ley Láinez, como advertimos, se sanciona en 1905, y se reglamenta en febrero de 1906. Sin duda, se inserta en este contexto de avance hacia la república de ciudadanos. Láinez plantea que el objetivo es dar respuesta a la traumática situación del analfabetismo que ascendía a un 76 %, y discute con la vía del servicio militar obligatorio, si es la escuela o el ejército el principal formador de la nacionalidad. Dice

que, según el artículo 5to de la Constitución Nacional, son las provincias las encargadas de crear, administrar y sostener el sistema de instrucción primaria. El índice de analfabetos según las provincias ronda el 70 %, en algunas este porcentaje se eleva y en otros es un poco menor. El proyecto de Láinez fue criticado en la discusión parlamentaria porque lesionaba el poder de autonomía de las provincias, pero no estuvo en discusión que existía un alto índice de analfabetos y que representaba un drama que se debía atender de manera urgente. Finalmente, se aprueba el proyecto haciendo una modificación: son las provincias las que deben solicitar las escuelas de la nación⁶³. De hecho, una vez promulgada la ley, todas las provincias las

Láinez: “La república argentina gasta en la totalidad de la instrucción primaria 8.450.000 pesos para educar 435.000 niños; esos niños nos cuestan alrededor de 18 pesos por año, en globo. Sin embargo, si tomamos el ejército nacional, tenemos que cada soldado nos cuesta 1.600 pesos al año y ese capítulo de los gastos absorbe de 16.000.000 en el actual, de manera que con la supresión de cada soldado en el presupuesto de Guerra, podemos educar 100 niños más. Véase Señor presidente, la gran ventaja que sería reducir estas fuerzas nacionales a su estrito límite y aplicar la formación del alma nacional del vigor intelectual y moral de la Nación, los fondos que gastamos para cosas transitorias y menos esenciales”, *A cien años de la Ley Láinez*, Buenos Aires, Ministerio de Educación, ciencia y Tecnología, 2005, p. 39.

⁶³ “La sanción de la Ley 4874 tuvo por origen un hecho que con justa razón había llegado a alarmar a las altas autoridades de la Nación: en la provincias Argentinas aproximadamente la mitad de los niños en edad escolar no concurrían a escuela alguna, porque no la tenían a su alcance o bien porque las existentes no tenían capacidad suficiente para admitir a todos [...] algunas habían hecho un esfuerzo considerable para colocar sus escuelas a la altura de sus exigencias actuales, pero aún las más adelantadas necesitaban todavía doblar su presupuesto escolar, y ninguna se hallaba en condiciones de hacerlo. En esta situación de cosas, el H. Congreso de la Nación, dicta con fecha 19 de octubre de 1905, la ley 4874 que enviste al Consejo Nacional de facultades y lo provee de medios para “establecer directamente, en las provincias que lo soliciten, escuelas elementales, infantiles mixtas y rurales, limitando el curso de las mismas al mínimo establecido por el artículo 12 de la Ley de Educación Común y señalando como criterio para determinar su ubicación “el porcentaje de analfabetos, que resulte de las listas presentadas por las provincias para recibir la subvención escolar”, *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, 1909, p. 53 En

solicitan, y con el transcurso de los años, en algunas de ellas existen más escuelas nacionales (ley Laínez) que provinciales (ajustadas al art. 5to Constitución Nacional).

El caso de Buenos Aires es notable. Se trata de la provincia con mayor riqueza y crecimiento económico de todo el país, porque transcurría el ciclo agroexportador en su mayor dimensión, sin embargo, los distintos gobiernos de la provincia ante el alto índice de deserción de los niños en primer grado, deciden no seguir invirtiendo recursos en el sistema de instrucción pública. Por este motivo, en 1905, con amplio consenso en la elite dirigente, modifica su plan de estudios reduciendo el ciclo escolar, y establecimiento que no aumentará el presupuesto por más que el aumento de niños y niñas en edad escolar lo exija⁶⁴. La respuesta fue por un lado, solicitar desde 1909 escuelas a la nación (apelando a la Ley Laínez), e incentivar desde su Dirección de Escuelas la creación de sedes privadas o la llamadas escuelas populares (creadas, sostenidas y administradas por los vecinos, sin fines de lucro, todo lo que se recauda es para la escuela popular). Aún en la década de 1930, los gobiernos nacionales siguen planteando el gran drama del analfabetismo, y se realiza en octubre y noviembre de 1934 en Buenos Aires, la Primera Conferencia Nacional de Analfabetismo, cuyos diagnósticos son parecidos a los de décadas anteriores⁶⁵.

el mismo informe se afirma que todas las provincias solicitan estas escuelas salvo Buenos Aires en el primer año, “Sólo la de Buenos Aires retardó hasta fines del año 1907 su adhesión”, *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, 1909, 53.

⁶⁴ “Reforma escolar”, *La Educación*, órgano dirección general de escuelas provincia de Buenos Aires 5, n. 9, setiembre 1905: 817-828; y “Ley de educación común”, *La Educación*, órgano dirección general de escuelas provincia de Buenos Aires 5, n. 10, octubre 1905: 889-891.

⁶⁵ *Primera Conferencia Nacional sobre Analfabetismo. Reunida en Buenos Aires en octubre y noviembre de 1934, Antecedentes, actas y conclusiones*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de Penitenciaría Nacional, 1935.

Ahora bien: ¿si el gran drama para los diferentes gobiernos es el analfabetismo, se puede sostener como dice Mercante en 1911, que los normalistas han “argentinizado” y “nacionalizado” a los niños y niñas en las “escuelas laicas” de todo el país, “desde Jujuy a Ushuaia”?

Mercante sostiene, desde su observación científica, que las escuelas resolvieron el problema de nacionalizar, pero en verdad lo que existió fue, de hecho, un programa de educación patriótica (así denominado desde los gobiernos) desde la nación y desde las provincias, y una voluntad de nacionalizar⁶⁶. Sin embargo, dicha voluntad de educación patriótica no se efectiviza puesto que lo que impera es la deserción escolar, o que los niños y niñas ni siquiera lleguen a la escuela⁶⁷.

⁶⁶ Laura Guic, *Ramos Mejía y las Multitudes Argentinas. Una intervención política en Buenos Aires, hacia el siglo XIX*, Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Lanús, setiembre, 2019; y Laura Guic, *El gobierno de la Educación y la constitución del Otro. Estudio de las políticas educativas del Consejo Nacional de Educación durante la presidencia de J. M. Ramos Mejía, hacia el Centenario de la Revolución de Mayo (1908-1913)*, Tesis de Doctorado en Educación, Universidad Nacional de Tres de Febrero, Universidad Nacional San Martín, Universidad Nacional de Lanús, diciembre, 2021.

⁶⁷ Esta situación escolar se puede visualizar en los registros oficiales una década más tarde. En el informe del CNE de 1920 se puede leer: “Respecto a las relaciones habidas entre la cifra total de educandos y su concurrencia en cada grado, éstas cambian muy poco durante el transcurso de los años. Sobre 508.825 niños de 1er grado, en cinco años, pueden haber pasado 202.160 al segundo y 306.666 haber salido de la escuela, muchos, los más, sin repetir el grado, y la casi totalidad sin aprovecharse después de la enseñanza de segundo grado; más del 60% de los educandos han recibido pues, una instrucción muy rudimentaria, que no alcanza a la lectura corriente, que va solamente a la numeración hasta 1000, a los pequeños ejercicios de las sumas y de las restas y el cálculo mental de las operaciones fundamentales [...] Con el aprovechamiento de la enseñanza mencionada, es natural que el niño aunque sale del todo de la escuela, ya no es un analfabeto, pero su bagaje de saber es demasiado liviano, esa instrucción no basta, es insuficiente. Pero los que alcanzan a cursar el segundo grado, aproximadamente un 40% de los que han recibido la enseñanza del primero, el plan de instrucción va a la lectura corriente [...] Como se ve es muy crecido el número que

Ricardo Rojas, funcionario del Ministerio de Instrucción Pública, edita su informe en soporte libro *La Restauración nacionalista*, en 1909, y contrariamente, a lo que afirma Mercante, no sostiene que las escuelas nacionalizaron a las niñas y niños o a los estudiantes del nivel secundario, sino que su tesis es crítica de la situación en las aulas y quiere llamar la atención sobre este problema⁶⁸.

Tampoco se puede sostener que existe, tal como afirma Mercante, una escuela laica desde Jujuy hasta Ushuaia, no sólo por la deserción escolar, sino también porque en varias provincias las leyes de educación establecieron la enseñanza religiosa: Santa Fe, Tucumán, Salta, Córdoba, entre otras⁶⁹.

Es cierto, la feminización sin duda existe en el magisterio, la mayoría de los docentes son mujeres desde el mismo origen del sistema de instrucción pública, y lo seguían siendo en 1911. Hoy sin duda nos irrita que Mercante sostenga que las mujeres forman mal a los estudiantes, y no están en condiciones de hacerlo en determinados grados de la enseñanza. Pero hay otra cuestión que quiero subrayar: el gran problema en 1911 es que las escuelas tienen al frente de sus aulas personas sin diploma, y los gobiernos han fijado entre unos de sus grandes temas a resolver en sus agendas el alarmante índice

ha asistido a las clases de 1er grado [...]”, *Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación*, Buenos Aires, 1923, pp. 109-110.

⁶⁸ Herrero, ob. cit. 2021: 28-59.

⁶⁹ Se puede citar el caso santafesino, siguiendo estudios de Mauro Diego: “La deserción era un problema general del sistema y según la información del Consejo llegaban al tercer grado solo un 40% de los alumnos y al quinto menos del 20 %. A pesar de lo grave de la situación, el escenario era aún más apremiante en las escuelas Laínez. Allí un 70% de los alumnos abandonaba los estudios en el primer grado y en su gran mayoría solo contaban con dos grados. Las escuelas Laínez, tanto por su origen legal como por los niveles de deserción, parecían ser estrictamente un vehículo destinado a ofrecer algunos rudimentos mínimos de lectoescritura y aritmética general”, Diego Mauro, “Imágenes especulares: Educación, laicidad y catolicismo en Santa Fe, 1900-1940”, en *Prohistoria*, Rosario, n. 12, 2009: 103-116.

de analfabetismo, la permanente deserción en el primer grado, la poca asistencia en el curso anual de los estudiantes, la construcción de establecimientos escolares y el escaso número de docentes diplomados al frente de las clases⁷⁰. Por lo tanto, no existe ese “ejército de normalistas” en el sistema de instrucción pública, ni una enseñanza laica y nacionalista que se imparta desde Jujuy hasta Ushuaia, ni Ricardo Rojas elogia la nacionalización en las aulas, sino todo lo contrario.

Aún se advierte algo más: el gran drama de la población es el alto índice de analfabetismo, sin embargo, el drama que Mercante señala lo localiza en los Colegios Nacionales que forman a la clase dirigente. Su mirada elitista impera: no ve a la mayoría de la población sino a esa minoría que concluye el ciclo escolar y se forma en los colegios. La feminización que critica es la docente de los grados superiores del nivel primario que no forma como un varón a los estudiantes que serán la clase dirigente del país, en un momento donde la constante dificultad es la deserción en primer grado.

¿Qué está haciendo Mercante? Habla de la escuela primaria para elogiar a los normalistas (su propio espacio de pertenencia), pero su problema es el de una minoría (la del círculo dirigente a la que también pertenece).

7. Consideraciones finales

En mis estudios en torno al concepto de nacionalismo en el centenario advertía una discusión en el espacio político-cultural y en especial, me detenía, en el espacio educacional. Primero, registraba que se debatía si era positivo y o destructivo su uso. Lugones lo atacaba asociándolo al chauvinismo y las conquistas de una nación sobre otras, mientras que Rojas o Ingenieros, lo defendían. En segundo, lugar advertía que los que defendían el nacionalismo lo hacían con significas distintos y hasta opuestos. Y tercero, que éstos últimos coincidían que se trataba de un concepto aún no aceptado, y que solo unos pocos hombres de la clase dirigente sabían de qué se trataba. A partir de estos

⁷⁰ Herrero, ob. cit., 2021.

presupuestos inicié mi estudio sobre un educador científico, Víctor Mercante. En esta investigación pude responder varias preguntas que anoté en mi agenda de trabajo. Primero, que efectivamente Mercante plantea el mismo problema que advertía por ejemplo en la Restauración nacionalista de Rojas en 1909, pero dicho en 1893: el cosmopolitismo, las escuelas de las comunidades extranjeras, la enseñanza del sistema de instrucción pública argentino, tendía a la disolución nacional. En segundo lugar, registraba una diferencia notable: mientras Rojas señala este problema en 1909 (los docentes no están formados para nacionalizar), Mercante sostiene, en 1911, que los normalistas han cumplido su tarea: la escuela argentina nacionaliza a los hijos de argentinos y a los hijos de extranjeros. Rojas veía aún en la escuela un gran problema, y Mercante señala que las sedes escolares habían dado la respuesta que enunció en 1893.

Esta investigación me permite entender mejor la discusión del nacionalismo en el campo educativo y político cultural.

Pero ese es solo un aspecto de la relevancia de mi artículo. La segunda cuestión que quiero resaltar se focaliza en la metodología de trabajo.

¿Por qué me interesa hacer este tipo de enfoque metodológico? Para evidenciar y distinguir lo que se enuncia en la discusión pública y lo que efectivamente sucede en las aulas; son dos niveles fundamentales uno y otro, pero distintos, arrojan luz sobre aspectos diferentes.

Se pueden leer discursos de funcionarios donde aparece muy claramente, por ejemplo en Mercante, que plantean una mirada que se autoriza como científica sobre la población, en este caso escolar, exponiendo un diagnóstico y una respuesta; es decir, se advierte su batalla en la discusión pública y al interior de los gobiernos en la definición de políticas. Sin duda, este nivel de análisis resulta relevante y fundamental en los estudios de historia de la educación: da cuenta de las concepciones ideológicas de los funcionarios y de las políticas que se debaten y se proponen implementar. El patriarcado, el desmerecimiento de las mujeres por el solo hecho de serlo, el racismo, el

control social, el dirigismo escolar, entre otras cuestiones, que los distintos estudios sobre Mercante han dado cuenta son sumamente importante. Ahora bien: su intervención de 1911, hasta donde sé, no fue objeto de estudio puesto que las investigaciones sobre Mercante, tal como he dicho en la introducción, son escasos, y toman alguna etapa o años puntuales de su trayectoria. Sin embargo, esto no es lo interesante de mi artículo. Examinó un nivel, el de sus enunciados en sus intervenciones públicas, y otro, lo que sucede en las sedes escolares que alude; no llevo el primer nivel al segundo y concluyo que tal como dice el autoproclamado científico Mercante la nacionalización escolar se ha materializado en 1911, sino que lo dejo en suspenso y estudio para ver si esto se constata. Lo relevante de mi indagación es que hay documentos oficiales que evidencian que Mercante, en 1911, habla como científico (desde publicaciones oficiales de la nación) y escribe una ficción. ¿Esto se puede constatar en toda su trayectoria? No lo sé, solo puse en evidencia una de sus intervenciones en su homenaje al centenario del nacimiento de Sarmiento.

**Víctor Mercante y la “paternidad” de la paidología:
tecnologías del positivismo pedagógico argentino
a principios del siglo XX**

Leonardo Visaguirre
CONICET, INCIHUSA-UNCUYO

El positivismo educativo argentino fue un espacio que articuló las ideas científicas de la época para determinar la función de la educación en el proceso de disciplinamiento estatal de la población. Quienes hicieron esta tarea fueron específicamente pedagogos normalistas. Nos centramos en un pedagogo específico, Víctor Mercante, quien realizó distintas actividades metodológicas y epistemológicas para constituir una disciplina científica específica para estudiar la infancia y para producir tecnología pedagógica y disciplinaria en pos de educarla. Su visión científica sobre la infancia estaba ligada a la construcción moderna y eurocéntrica de la naturaleza como fuerza desbocada, que cobra su particular expresión nacional en la dicotomía civilización y barbarie. El positivismo científico - pedagógico de Mercante refleja también las tensiones políticas/epistemológicas con la oligarquía argentina, específicamente en la disputa por los sentidos de las ideas positivas. Por ejemplo la oligarquía utiliza las ideas positivistas en clave represiva y excluyente. Por su parte Mercante, como en otros positivistas argentinos, utiliza las ideas para construir una visión en clave liberal, capitalista y nacionalista.

Víctor Mercante, ciencia positiva y pedagogía científica

Mercante es un actor representativo de la reforma educativa de fines del siglo XIX y principio del siglo XX. Formado en el Colegio Normal de Paraná pertenece a la segunda oleada normalista, (egresa en 1889 en la decimoquinta promoción). Sus prácticas manifestaron las intenciones normalistas de renovar la pedagogía, adecuar los contenidos curriculares y democratizar el acceso a la escuela. En sus preocupaciones teóricas se observa la búsqueda por dotar de

cientificidad a la pedagogía, articulando un campo disciplinar acotado con problemáticas propias del área. Crítico del sistema educativo estatal –en sus facetas “metafísicas”– propone diversas reformas pedagógicas, mientras crea espacios de experimentación en busca de constituir una nueva pedagogía “práctica y científica”¹. La “reforma” educativa en tanto disputa epistemológica en pos de determinar las bases de la educación surge de una fuerte tensión entre normalistas y normalizadores, como mencionamos anteriormente. Esta tensión genera una discusión teórica que potencia la organización de un campo disciplinario específico, con problemas teóricos propios y con una creciente búsqueda de respaldo científico.

Mercante nació en Merlo en la Provincia de Buenos Aires, hijo de agricultores italianos, fue criado humildemente en un ambiente bucólico en Italia, debido al regreso familiar a causa de dificultades económicas en Argentina. Inés Dussel recupera algunas consideraciones de Mercante sobre su infancia en el campo “me educaba en un ambiente de vida y de pureza, cerca de mis padres, lejos del peligroso contacto de la multitud escolar, bajo la impresión de las cosas y de los fenómenos siempre elevados y siempre inolvidables”². Regresa a la Argentina en 1880 y en sus estudios es influenciado por el pedagogo italo-argentino Bernardo Moretti quien fuese su maestro de primaria en Merlo. Este maestro lo preparó para conseguir una beca de estudios en la Escuela Normal de Paraná. Recibido del Normal en 1890

¹ En torno a estos temas ver los desarrollos de Inés Dussel, “Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación”, *Archivos de Ciencias de la Educación* 8, N. 8., 2014 Universidad Nacional de La Plata. Extraído de:

<https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos08a03>

También los de Alejandro Herrero, “La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores (Argentina, 1880-1900)”, *Perspectivas Metodológicas* 14, 14, 2014. Extraído de:

<http://revistas.unla.edu.ar/epistemologia/article/download/420/436>.

² Inés Dussel, “Víctor Mercante (1870-1934)”, *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada* (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación) 23, NN. 3-4, 1993: 808-821. Extraído de:

<http://www.ibe.unesco.org/sites/default/files/mercantes.PDF>.

viaja a San Juan donde trabajó por cuatro años ejerciendo distintos cargos, de gestión educativa provincial, como diputado provincial, como director de la escuela Normal de San Juan. Participó activamente en la prensa sanjuanina como un referente científico y pedagógico. Crea en también en San Juan lo que él luego denominará como el primer laboratorio de “pelogía”, un acontecimiento que recuperaremos luego. En dicho periodo publica el libro “Museos escolares argentinos y la escuela moderna” (1893) que refleja el influjo que deja en él Florentino Ameghino y su posicionamiento pedagógico positivista manifiesto en la función que da el conocido naturalista a los museos escolares como centros de aprendizaje. Para Mercante Ameghino, es un filósofo de la naturaleza que “solo puede tener en Lamarck ó Darwin, su equivalente”³, también expresa que:

“Ameghino fué uno de esos providenciales que la fortuna regala á los estados jóvenes para desmaterializar el concepto que de ellos se forman los que de lejos solo creen distinguir montañas de trigo. Sin ambiciones sociales, observador sagaz, imaginación exuberante, escritor fecundo, consagró al trabajo hasta las horas de su agonía para legar un patrimonio colosal de creaciones y descubrimientos al país y a la humanidad, [...] y á la ciencia, conclusiones que han deshecho teorías y rehecho creencias sobre la evolución de las clases privilegiadas del reino animal de las que el hombre es su expresión más perfecta”⁴.

En 1894 se va de San Juan al ser nombrado director del colegio Normal de Mercedes en Buenos Aires. Dirigió el establecimiento durante doce años (1894-1906). Como Director se abocó a hacer de la escuela y sus aulas un laboratorio de psicología y pedagogía experimental en permanente funcionamiento. Desarrolló diversas investigaciones bajo métodos positivistas teniendo como base para la construcción de conocimiento la matematización y medición de la realidad escolar. Impulsor de la escuela positiva lombrosiana

³ Víctor Mercante, “Monumento a Ameghino”, *Archivos de pedagogía y ciencias afines*, Buenos Aires: Talleres de la Casa Jacobo Peuser, T. 12 1906-1914. 1913, p. 361.

⁴ Ídem.

en Argentina realizó en la institución diversas prácticas biometristas. Trabajó sobre diversas temáticas, como las características psicológicas de la infancia, la psicofisiología, la criminalidad infantil, la aptitud matemática y los tiempos de respuesta intelectual de los niños y niñas. Mercante comenta que gracias a las lecturas e influencias de la escuela de criminología italiana y francesa, así como de psicólogos experimentales, (Lombroso, Marro, Ferri, Morselli, Roncoroni, Morel, Lacassagne, Sergi, Fechnel, Wundt) pudo comprender en su primera época como docente que la pedagogía carecía de “base científica porque no estudiaba con los rigores del método, los hechos que, en sus aplicaciones debía conocer⁵”. La crítica fundamental de Mercante radica en denunciar una “atmósfera metafísica”⁶ que impedía conocer las problemáticas y el objeto de estudio específico de la educación y su eficiente aplicación para conocer y controlar la “masa”. Por ende la pedagogía debía organizarse disciplinariamente a partir de un método que permitiese “un estudio detenido, reposado, sistemático, de las actividades y manifestaciones del niño en sus diversas edades, culturas, separando los sexos y considerando los factores que lo trabajan, acerca de lo cual, en Italia y Francia se había escrito mucho para explicar el crimen”⁷.

⁵ V. Mercante, “Paidología o pedología en el concepto de estudio del niño”, *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, 9, 27, 1912: 307-309. En *Memoria Académica*. Disponible en:

http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1591/pr.1591.pdf

⁶ Mercante comenta varias veces, siguiendo a Comte, que la educación en Argentina ya ha dejado atrás el estado teológico (religioso) haciendo alusión al proceso de estatización de la educación que quita a la iglesia católica el control de la educación trabajado en los primeros capítulos de esta tesis. Luego afirma que la crisis educativa resulta del estadio metafísico en el que se encuentra, un periodo de transición que será reformado con la normalización científica de la pedagogía y de la sociedad. Estas categorizaciones responden a la ley de los tres estados, teoría de Auguste Comte divulgada en su “Curso de filosofía positiva”. Dicha teoría afirma que la sociedad se desarrolla en tres estados teóricos: el teológico, el metafísico y el científico o positivo.

⁷ V. Mercante, art. cit., 1912, p. 308.

Paidología: ciencia moderna del niño

La figura de Mercante, resignifica el rol del docente normalista, en tanto configuran prácticas de carácter científico mucho más elaboradas y disciplinadas que las que ejercen otros normalistas de la época. Utilizan la experiencia educacional estatal como un laboratorio para la experimentación y la producción cuantitativa de datos sobre la infancia. Las diversas producciones de Mercante que circulan en los espacios de divulgación científica (como el Archivo de psiquiatría y criminología de José Ingenieros y Francisco De Veyga), denotan la búsqueda por delimitar una disciplina científica específica para describir de modo claro y preciso la “realidad” del niño/a que ha de ser disciplinado por el sistema educativo estatal. Para Mercante esta disciplina científica que debe ser la base sólida de la Pedagogía y la educación estatal es la Paidología (también nombrada como pedología o pelogía). Disciplina científica que busca estudiar el desarrollo biopsíquico del niño/a por medio del método inductivo de la psiquiatría criminológica y de la psicología experimental, con el fin de conocer al sujeto educativo a partir de datos empíricos. Alejandro Dafgal cuenta que Mercante ya en su primera experiencia como director de la Escuela Normal de San Juan en 1890 realiza una serie de experimentos para abordar dos problemas “el de los orígenes del conocimiento y el de la conducta. La pregunta fundamental que se le planteaba era: ¿Cómo aprende el niño/a? Para empezar a responderla, ya en 1890 diseñó una “prueba experimental” con el fin de evaluar y comparar las “variables fundamentales”: la edad y la cultura”⁸.

Como observamos Mercante en la última década del siglo XIX comienza con las indagaciones “experimentales” sobre la infancia. Unos años antes de que el investigador estadounidense Chrisman determinó como *Paidologie* la

⁸ Alejandro Dafgal, “Víctor Mercante en San Juan (1890-1894)”, *II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XVII Jornadas de Investigación Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, 2010, p. 348. Extraído de: <https://www.aacademica.org/000-031/119.pdf>.

“ciencia del niño” en 1895. En su libro *Museos escolares* de 1893 comenta el “archivo de pelogía” que está recopilando e informando en el periódico “La Educación”, en sus números 145, 146 y 147. Afirma que si bien la escuela tiene un rol importante en la educación intelectual y moral de los niños, poco ha estudiado sobre ellos, expresa que hay una “falta de hechos observados, pero que me propongo estudiar hasta donde sea dable en el Archivo de Pelogía que he comenzado á formar”⁹. Más allá de la polémica sobre el origen de la paidología presentada por Mercante (que trataremos a continuación), nos interesa resaltar una problemática de época que provoca a la pedagogía, pero también a las ciencias sociales y humanas en formación. En el caso particular de la pedagogía argentina, vemos en los normalistas una clara intención por disputar epistemológicamente las formas de producir conocimiento verdadero sobre la educación y la infancia en pos de establecer espacios de poder en las tramas del Estado. Discursos positivistas como el de Mercante están muy preocupados por cumplir con los requisitos impuestos por los modos de producir conocimiento que la ciencia moderna europea impone, “centralidad en el método inductivo”, “objetividad”, “neutralidad”, “matematización de la realidad” y “experimentación empírica”, para poder organizar una trama de poder científica local.

La preocupación de los pedagogos por adecuar sus modos de producir conocimiento al método científico experimental dominante genera una nueva disciplina científica: la paidología. Esta ciencia cuenta en 1911 con su primer congreso internacional y con fuertes vinculaciones con la psicología experimental estadounidense y la psiquiatría criminológica de la escuela de Lombroso. Un estudio epistemológico de la paidología contribuye a comprender el desarrollo de la visión positivista en la pedagogía argentina. La polémica de Mercante con la comunidad paidológica por la paternidad de la mencionada disciplina y en especial con Rufino Blanco y Sánchez, surge a raíz de un artículo¹⁰ escrito en 1911 por este español titulado “Paidología,

⁹ V. Mercante, *Museos escolares argentinos y la escuela moderna*, Buenos Aires, Imprenta de Juan A. Alsina, 1893, p. 185.

¹⁰ Blanco y Sánchez, “Paidología, Paidotecnia y Pedagogía científica”, *El Monitor de la Educación Común*, Buenos Aires, Año 30, N. 467, 1911 Extraído de:

Paidotecnia y Pedagogía científica” y publicado en el “Monitor de la Educación” ese mismo año. El texto tiene dos motivos, visibilizar las tramas de una nueva ciencia que comienza a articular sus redes internacionales, manifiestas en el Primer Congreso Internacional de Paidología realizado en Bruselas del 12 al 18 de agosto de 1911, y distinguir las diferencias entre los conceptos de Paidología, Paidotecnia y Pedagogía científica. Vincula ambos motivos comentando que las definiciones y diferenciaciones entre dichos conceptos los ha tomado principalmente de su participación en las discusiones y debates del Congreso mencionado y de conversaciones privadas con referentes del tema.

En un artículo publicado en 1912 en *Archivos de Pedagogía y Ciencias Afines*, titulado *Paidología o pedología en el concepto de estudio del niño*, Mercante define la función de dicha ciencia y disputa la “paternidad” de la misma al afirmar: “Mi objeto es reivindicar para mí y para mi país la paternidad del título de la nueva ciencia¹¹”. Prosigue recuperando las palabras expuestas en un artículo de Sánchez Blanco sobre el “error, al creerse que el doctor Oscar Chrisman de Jena, fue el primero en usar la palabra Paidología en el sentido de ciencia del niño, en su discurso inaugural de 1895, no son culpables ni los que hablaron en Bruselas ni el doctor Blanco Sánchez¹²”. Explica tal “confusión” en la condición periférica del país y del conocimiento que en él se produce, por ello aclara que tal error de Ioteyko¹³ y de Sánchez Blanco se debe a “el aislamiento en que suelen vivir los países sudamericanos

http://www.bnm.me.gov.ar/ebooks/reader/reader.php?mon=1&vt=n&dir=00150838&num_img=245&num_fin=261.

¹¹ V. Mercante, “Paidología” cit., p. 307.

¹² *Ibíd.*, p. 307.

¹³ Josefa Joteyko (Ioteyko) (1866-1928) psicóloga, pedagoga e investigadora polaca, recibida de médica en la Universidad Libre de Bruselas y doctorada en Medicina en 1896 en la Universidad de París. Importante representante de la paidología y la psicología experimental educativa. Fue Secretaria del I Congreso Internacional de Paidología en Ginebra.

y en la poca cuenta que hasta hace poco se les ha tenido como valor científico, sin que, por eso, exista más razón que la geográfica y el idioma”¹⁴
Mercante lamenta que ni en el discurso de “doctora Ioteyko” ni en el texto de “Rufino Blanco” sobre la “historia sucinta del origen, carácter y desarrollo de esta ciencia” se encuentra mencionada

“[...] la República Argentina en donde, sin embargo, hace más de veinte años se realizan trabajos tendientes a dar una base científica a la Pedagogía, mediante el estudio sistemático de las aptitudes del niño; donde se han publicado obras que han merecido el aplauso universal y donde se ha creado en la Universidad de La Plata, un instituto con cátedras y laboratorios destinados exclusivamente a los propósitos científicos de conocer al sujeto didáctico”¹⁵.

Los veinte años de trabajo sobre el estudio del niño que menciona el pedagogo bonaerense comienzan en 1891 en San Juan, Ingenieros da cuenta de dicha actividad en *Los estudios psicológicos en la Argentina* (1919) al relatar que: “La primera investigación experimental fue iniciada en 1891 en San Juan, por Víctor Mercante, bajo el aspecto de psicología pedagógica; allí se fundó un modesto laboratorio de psicofisiología y muy pronto pudo Mercante publicar los resultados de sus experiencias psicológicas”¹⁶. Por su parte Mercante busca advertir que sus trabajos sobre la temática comienzan ya en 1890 por ello comenta “Un trabajo, nuevo para nuestro país, iniciamos en la escuela normal de San Juan sobre las condiciones fisiológicas y psíquicas del niño se han escrito muchas obras, pero hijas de la fantasía y no de los hechos”¹⁷. Busca advertir cómo sus experiencias comparten las mismas bases teóricas de la comunidad paidológica mencionando las influencias de los

¹⁴ V. Mercante, “Paidología” cit., 307.

¹⁵ *Ibíd.*

¹⁶ José Ingenieros, “Los estudios psicológicos en la Argentina”, *Revista de Filosofía, Cultura, Ciencias y Educación* (Buenos Aires) 5, 4, 1919. Extraído de: http://23118.psi.uba.ar/academica/carrerasdegrado/musicoterapia/informacion_adicional/311_escuelas_psicologicas/docs/Ingenieros-1919001.pdf.

¹⁷ V. Mercante, *Paidología*” cit., p. 308.

referentes más importantes de las dos disciplinas que influyen y sostienen: la psiquiatría criminológica y la psicología experimental. Por ello expresa que al egresar de las aulas se encuentra

“[...] saturado del espíritu de aquel movimiento de que era centro la escuela de criminología italiana; penetrado del pensamiento de Lombroso, Marro, Ferri Morselli, Roncoroni, Morel, Lacassagne por una parte, Golgi, Sergi, Fechner, Wundt [sic] por otras de los métodos de investigación y del concepto de masa escolar”¹⁸.

Estos autores son los referentes de las dos disciplinas mencionadas, por lado la psiquiatría criminológica italiana (Lombroso, Ferri, Morselli, Roncoroni) y la escuela criminológica francesa (Morel y Lacassagne), y por otro, Fechner y Wundt, considerados los primeros en postular una psicología experimental.

Mercante señala desde una interpretación positivista comtiana, que la educación y el estudio del niño se encuentran en una “atmósfera metafísica” –los estadios del espíritu teológico, metafísico y positivo– por esto menciona que tanto “los principios y los métodos” se encuentran todavía “viviendo una atmósfera demasiado metafísica”¹⁹. En la representación histórica de la educación que realiza el pedagogo bonaerense, Sarmiento fue quien logró sacar a la educación de su estadio teológico. Para superar el estadio metafísico es necesario comenzar a realizar “un estudio detenido, reposado, sistemático, de las actividades y manifestaciones del niño en sus diversas edades, culturas, separando los sexos y considerando los factores que lo trabajan, acerca de lo cual, en Italia y Francia se había escrito mucho para explicar el crimen”²⁰.

Los resultados de sus “experimentaciones” en San Juan, influenciados metodológicamente por la criminología italiana, conducen al pedagogo

¹⁸ *Ibíd.*, pp. 307 y 308.

¹⁹ *Ibíd.*, p. 308.

²⁰ *Ídem.*

bonaerense a sistematizar y nombrar esta nueva disciplina relacionada a la pedagogía, que busca llenar un vacío generado por investigaciones imprecisas donde las “observaciones o no son sistemáticas o se parcializan con un sujeto, para entregarse a generalizaciones”²¹. Por esto explica que su trabajo viene a producir resultados útiles siguiendo la metodología propuesta por Lombroso “para llegar a resolver problemas psicosociales de cierto orden” y que él busca trasladar al estudio del niño para forjar una enseñanza de base científica:

“[...] en 1892 llame Pelogia primero, Peologia después en una serie de artículos publicados en La Educación de Buenos Aires Nos 145, 146 Y 147 (en 1892) bajo el título de Estudio del niño en la escuela, Archivo de Pelogia y en Junio de 1893 Registros de Peologia, explicando la etimología de la palabra, los propósitos de la nueva ciencia y el plan general de estos estudios”²².

La paidología es definida por Mercante como el “estudio científico del niño” basada en la “observación, experimental y comparativa”²³. Su espacio de realización es principalmente la escuela, pensada como una aula/laboratorio que busca escudriñar al niño

“[...] observando en todos los periodos de su evolución física, psíquica, moral y social; con esta historia de la naturaleza y de las tendencias, las deducciones resultarían más seguras porque los elementos de observación serían completos, relacionados y particularizados por el método”²⁴.

El desarrollo de la paidología posibilita la postulación de un “programa Paidológico” que permita en su aplicación técnica pedagógica

²¹ *Ibíd.*

²² *Ibíd.*

²³ *Ibíd.*

²⁴ *Ibíd.*

“[...] llegar a la aplicación racional y verdadera de los métodos de enseñanza y correctivos morales que el maestro debe emplear en tales o cuales casos, es decir, deducir el tratamiento pedagógico del niño, estudiando científicamente la actividad del niño”²⁵.

Como citas de autoridad de su formación “científica” Mercante menciona sus vinculaciones con la escuela italiana de psiquiatría relatando que de “Cesar Lombroso recibí acerca de mi trabajo, una carta que me honraba sobremedera”²⁶. Finalmente argumenta que de modo continuo se ha formado como un especialista en el tema en tanto afirma que se ha

“Entregado completamente a este género de trabajos desde entonces hasta hoy, he dado a la publicidad muchos estudios y dirijo un instituto para realizar un vasto programa Pedológico y Pedagógico, del que, en parte podrán dar fe estos *Archivos de pedagogía y ciencias afines*. Tenga o no importancia esta paternidad, desde que se ha ventilado en un Congreso científico altamente representado y en revistas, es justo que se establezca la verdad”²⁷.

La paidología para asegurar un espacio dentro de la ciencia define un objeto específico de estudio, el niño/a. Su postulación sigue los supuestos ontológicos sobre la realidad como una fuerza desbocada, por ello el niño como todo objeto de estudio científico, debe ser abordado exhaustivamente en su vida para realizar una descripción, explicación y clasificación de su naturaleza para construir tecnologías eficientes para disciplinar sus fuerzas y encauzarlas en una ciudadanía útil y dócil. Observamos los elementos del paradigma moderno manifiesta en los enfoques ontológicos y epistemológicos de Mercante y de la comunidad paidológica internacional. Sobre todo en la visión de una racionalidad plena y en la matematización del fenómeno infantil, prueba de ello son las vinculaciones con la antropología criminológica y la psicología

²⁵ *Ibíd.*

²⁶ *Ibíd.*, p. 309.

²⁷ *Ibíd.*, p. 308.

experimental, mencionadas específicamente en sus figuras más reconocidas en Mercante, y sugerida por Sánchez y Blanco en las definiciones de paidología de los y las distintas figuras de la nueva disciplina científica.

Las disputas por determinar la educación se asientan en una discusión epistemológica sobre la veracidad de los discursos, en donde los positivistas postulan que todo aquel discurso que no se adecue al enfoque positivo y al método experimental, se encuentra “necesariamente” en estadios teológicos o metafísicos del conocimiento. Desde estos postulados científicistas logran articular una hegemonía dentro de la pedagogía estatal argentina que les proporciona gran cercanía con el poder estatal de la dominación oligárquica. El niño/a como objeto de estudio supone su comprensión como una suma de fuerzas naturales desbocadas y peligrosas, solo controlables y encauzadas por la racionalidad y su capacidad de analizar, controlar y ordenar las fuerzas a partir de la disciplina, tecnología producida por la ciencia moderna. Para ordenar las fuerzas del niño, la paidología debe describir, explicar y predecir su naturaleza.

Una primera aproximación al Mercante de Inés Dussel

Valentín Mario Radis
Universidad Nacional de Lanús

Introducción

En esta investigación estudiaré a Víctor Mercante, centrándome especialmente en su obra de 1918 titulada *La crisis de la Pubertad y sus consecuencias pedagógicas*. Mi objetivo será el de elaborar un estado del arte sobre la forma en que se ha estudiado la trayectoria de Mercante, y en algunos casos a *La crisis de la Pubertad*. De esta forma se intentará determinar cómo Mercante llega a pensar lo que piensa en 1918 al momento de defender la reforma educativa del ministro Saavedra Lamas, y cómo este educador- desde espacios de poder- ha intervenido en la formación del ciudadano argentino entre 1890 y 1934.

Para sustentar aquel único aspecto que intenta diferenciar este estudio de otros, resulta necesario, en primera instancia - y de la que este escrito se ocupará -, de elaborar un listado de las formas en que diversos investigadores se han aproximado al pensamiento de Mercante. Del listado de bibliografía elaborado para enfrentar este proyecto, se planea abarcar en primera instancia las formulaciones de Inés Dussel y Juan Carlos Tedesco, pero reservando a este primer escrito las argumentaciones de Dussel.

El prólogo de Dussel de *La crisis de la Pubertad*

Los desarrollos de Dussel han supuesto, para los propósitos de esta investigación, un primer acercamiento a las formas en que se ha estudiado a la figura de Mercante, especialmente a través de la Presentación que ella escribe para la edición de 2014 de *La crisis de la Pubertad*. En tal escrito, expondrá entre sus primeras líneas su importancia; se trata de uno de los primeros escritos argentinos dedicados exclusivamente a la pubertad y a la

adolescencia, inaugurando una serie de reflexiones y de propuestas educativas que cobrarían importancia a lo largo del siglo XX.

De acuerdo a Dussel, se tratará de un texto pionero en su tarea y al que no le faltarían argumentos para sostener tal afirmación. La emergencia de la adolescencia como problematización sería evidenciado por el surgimiento de diversos escritos que conceptualizarán a la adolescencia como un momento turbulento, **crítico**, y sobre el que se requiere del estudio e intervención de médicos, legisladores, psicólogos y pedagogos. Dentro de esta corriente Dussel inscribiría obras como las del estadounidense Stanley Hall, a quien Mercante referirá frecuentemente.

Sin embargo, Dussel mencionará también otro aspecto de suma notoriedad; la preocupación de Mercante por elaborar un discurso científico. *La crisis de la Pubertad* se encuentra repleta de estadísticas, cuadros y gráficos, todos ellos destinados a **legitimar** sus exposiciones¹. Para el momento en que escribe, la ciencia se postula como el único “discurso de legitimación del mundo, como la única forma de ordenar lo caótico de la realidad social y el único parámetro para distinguir entre lo normal y lo patológico”². Para Dussel, Mercante, fiel a su adhesión al movimiento **paidológico**³, tenderá a presentar a la estadística y la sistematización de datos como el principal método de verificación científica de sus teorías, recolectadas en su mayoría en el Laboratorio de

¹ Sobre esto, resulta rescatable lo expuesto por Dussel sobre que “...llama la atención su forma de citar, con los datos bibliográficos de donde se extrae la cita [...] Es una forma de reconocer el valor de la referencia como fuente, como prueba de la verdad del argumento”, I. Dussel, “Víctor Mercante: la Adolescencia como categoría escolar. La emergencia de una problematización”, en V. Mercante, *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2014. p. 24)

² I. Dussel, ob. cit., p. 13.

³ De acuerdo a lo investigado, la Paidología se presenta como un movimiento internacional que promueve la investigación científica en la pedagogía, enfocándose en el estudio del alumno (el niño en situación de aprendizaje). A su vez, Dussel ubicará a Mercante dentro del movimiento *escolanovista*.

Paidología⁴ de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata.

Inés Dussel, entonces, encuentra la importancia de *La crisis de la Pubertad* por ser “el indicador del surgimiento de una forma de pensar la escuela y de posicionarse frente a ella”⁵. De hecho, esto resulta comprobable al momento de leerlo, pues según Dussel, y a pesar de las *particularidades* de sus formulaciones, se demuestra la construcción de diversos diagnósticos, categorías y lenguajes que ella dirá son plausibles de ser encontrados en el presente.

Es, ciertamente, tal percepción la que hace a las formulaciones de Dussel tan valiosas al momento de dimensionar el impacto de esta obra, pero por sobre todo para comprender la influencia que Mercante ha tenido en la configuración de la escuela secundaria y en la pedagogía educativa.

Otros trabajos de Dussel

Para detallar el enfoque que Dussel tiene sobre Mercante, resulta necesario recurrir a otro de sus trabajos, y particularmente a dos; su tesis de maestría, titulada *Curriculum, humanismo y democracia de la enseñanza media (1863-1920)* de 1997, y un artículo posterior a la Presentación de *La crisis de la Pubertad*, titulado *Víctor Mercante y la producción de un discurso científico sobre la educación* (de 2014). Disponiendo entonces de tales trabajos, puede comenzarse a visualizar el enfoque que Dussel tendrá sobre el pensamiento de Mercante. El primero de estos, a desarrollar, es su tesis de maestría, que si bien no se encuentra exclusivamente dedicado a Mercante –pues se enfoca en las modificaciones acontecidas sobre el curriculum de la escuela media

⁴ Fundado en 1915, el Laboratorio, dirá Dussel, además de contar con distintos instrumentos “modernos” para el estudio *biometricista* de las capacidades de los educandos, habría facilitado el ingreso a Argentina de las obras de autores como Sigmund Freud, Édouard Claparède, Stanley Hall, Alfred Binet, entre otros.

⁵ *Ibíd.*, p. 14.

argentina– destina un capítulo a su pensamiento, y al que es oportuno remitirse.

El título “Víctor Mercante y el psicologismo autoritario en la Reforma Saavedra Lamas” permite de manera sencilla sintetizar algunas cuestiones a las que todavía no se ha podido hacer referencia. *La crisis de la Pubertad* se publicó en 1918, dos años después de la instauración de la Reforma educativa de Saavedra Lamas y uno después de su derogación. Para Dussel, este texto de Mercante es, a todas luces, un fiel defensor de ese proyecto y uno en que claramente expresa su descontento por su derogación luego de la victoria electoral de Hipólito Yrigoyen. Pero, retomando este capítulo, es literalmente en su primera oración donde Dussel provee dos adjetivos para pensar la figura de Mercante, y su lugar en la historia de la escuela media; “relevante” y “polémico”.

Ciertamente, como dice Dussel, se trata de una figura relevante; se formó en la Escuela Normal de Paraná, fue maestro y director de una Escuela Normal en la provincia de San Juan, organizó la Sección Pedagógica de la Universidad de la Plata, creó la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad a pedido de Joaquín V. Gonzales y también el Laboratorio de Ciencias de la Educación en 1915 que permitió la introducción de diversos autores al país, mantuvo interacciones con figuras de renombre internacional como Freud, y representó a la Argentina en el Congreso Internacional de la Educación en Chile.

Dussel plantea lo “polémico” de Mercante como una característica es plausible de ser analizada desde dos perspectivas; desde lo referente a su fatalismo biológico y su elitismo argumental, o desde las contradicciones presentes en sus formulaciones con las líneas argumentales que cabría esperarse, aunque de esto último se requiere de un análisis en mayor profundidad a modo de determinar hasta qué punto son paradójicas. Evidentemente, tales perspectivas no son independientes y siempre se encuentran interactuando, pero hasta el momento las observaciones realizadas

impiden avanzar por esta vía y desentrañar aquellos elementos que lo hacen tan complejo.

El enfoque de Dussel, conforme a lo observado en estos tres trabajos, se encuentra orbitando sobre ambas. Coincide ciertamente con Adriana Puiggrós en lo referente a su **fatalismo biológico** y su **pedagogía claramente autoritaria**⁶ pero también observa contradicciones. Y una de esas, lo expresa en la siguiente cita:

“Algunas páginas de racismo brutal y descarado serían, por lo absurdas, motivo de risa si no fuera porque asusta pensar cuanto de esto fundó el sentido común de docentes y alumnos argentinos. Pero también es cierto que, en su reconocimiento de la heterogeneidad contra la uniformizadora escuela normalista, venía a confluir con tendencias democráticas en la pedagogía [...] Creemos que debe tenerse en cuenta la complejidad de estos elementos al tratar de entender la posición de Mercante en los debates curriculares, conservadora, pero también moderna”⁷.

Al momento de referirse a su pensamiento, ubica las palabras “conservador” y “moderno” en la misma oración. Dussel lo describe como un “heredero del positivismo”⁸, puesto que “la educación solo podría constituirse en ciencia a costa de asumir el marco epistemológico de alguna ya constituida en torno a la experimentación y la observación”⁹. Y sería así como Mercante definiría, según Dussel, a la pedagogía; como “la ciencia de observación de niños y grupos dentro de ambientes que necesita sistematizar sus hechos”¹⁰.

Es sobre ese último punto en el que Dussel se distanciará de lo señalado por Juan Carlos Tedesco, sobre quien alegará reduce la psicología de Mercante

⁶ Sic.

⁷ I. Dussel, *Curriculum, humanismo y democracia de la enseñanza media (1863-1920)* Universidad de Buenos Aires. Oficina de Publicaciones del CBC., 1997, p. 106.

⁸ Sic., *ibíd.*

⁹ *Ibid.*, p. 107.

¹⁰ *Ibid.*

a la biología. Para ella, Mercante desplegaría en sus estudios la multiplicidad de operaciones que el niño (adolescente) desarrolla durante el aprendizaje; y que estos serían por mucho más *ricos* en contenido que sus estudios sobre las operaciones **intelectuales** o de la memoria del educando. Sin embargo, esto no eliminaría de su argumento lo referente a las **capacidades innatas** de los individuos, donde la *raza* jugaría un papel fundamental. De carácter hereditario, “el camino trazado por padres y abuelos”¹¹ sería lo que influiría en el éxito de algunos, y en otros, su fracaso.

La pedagogía, de acuerdo a Dussel, Mercante la presentaría como una forma de perfeccionar, o mejor dicho *fomentar*, las capacidades ya dadas, corrigiendo aquellas de carácter *patológico*. La escuela sería el ambiente propicio para el desarrollo de las capacidades, pero que como sostendrá este último: “solo puede disponer el ambiente [...] el desarrollo es el resultado casi matemático de una marcha natural cuyas etapas las marca el sexo por una parte, y la edad por la otra”¹².

Dussel encuentra en Mercante un argumento **moderno**, “el adolescente no observa ni percibe de la misma manera que el niño”¹³, se trata de una etapa diferente de la vida del individuo a la que le corresponde, justamente, una instrucción *diferente*. Pero hay, también encuentra un argumento *conservador*; aquella etapa que marca el despertar del sexo es una etapa *violenta* de cambios. Su visión, tal como sostiene en su escrito de 2014, comienza a distanciarse de la del estadounidense Stanley Hall al adoptar una posición más **conservadora**, siendo un ejemplo de ello visible en lo que respecta a las cuestiones de género y de desigualdad social sobre todo en el caso de la mujer, de la que sostendrá lo siguiente:

“La joven experimenta un mundo de sensaciones nuevas y en su espíritu, hasta entonces mecido en las ingenuas fantasías de su infancia, una ola de emociones, de deseos no conocidos, de aspiraciones

¹¹ *Ibíd.*

¹² V. Mercante, *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (M. Liciega, Ed.) Buenos Aires, Gonnet, UNIPE, Editorial Universitaria, 2014, p. 213.

¹³ *Ibíd.*, p. 122.

vehementes, se expande y lo conmueve. A la absoluta despreocupación en que vivía su alma infantil sucede, poco a poco, el conocimiento de su situación sexual y el papel que le incumbe en la vida”¹⁴.¹⁵

Es menester, por tanto, comprender la complejidad que hace a la figura de Mercante, más que a la “verdad” que pueda encontrarse dentro de sus enunciados¹⁶. Bien se adelanta que los argumentos que giran en torno al carácter positivista son explorados más en profundidad por Juan Carlos Tedesco, expresado por la propia Dussel en sus respectivos trabajos, o por Adriana Puiggrós que señala como rasgos característicos de su obra al racismo, el elitismo y la “soberbia-étnico cultural”¹⁷ aunque no por ello ignorando otras concepciones como la diferenciación entre el individuo y la masa.

Progresar por esta vía requiere, ciertamente, de mayor trabajo¹⁸.

La pedagogía educativa de Mercante y la Reforma Saavedra Lamas

La pedagogía educativa de Mercante, de acuerdo a Dussel, se caracteriza por ser fuertemente determinista a modo tal que pregona la desigualdad social. Dirá que toma elementos del **herbatianismo**, pero también guardando

¹⁴ Ibid., p.119.

¹⁵ Dussel, en su trabajo del año 2014, también mencionará este fragmento pues es sumamente explícito en sus consideraciones sobre el desarrollo femenino. De su “*Presentación...*” (2014), p. 28.

¹⁶ Esto siendo uno de los mayores aportes que hacen las formulaciones de Dussel a la presente investigación.

¹⁷ I, Dussel, I. (2014) “Víctor Mercante: La adolescencia...”, cit., p. 3

¹⁸ También resulta necesario realizar una aclaración; esos no son los únicos trabajos que han estudiado, central o transitoriamente, a la figura de Mercante. Dussel, en sus escritos, menciona a otros como Lucía Lionetti (2006) o Manuel Horacio Solari (1996). Por otro lado, también se disponen de distintos trabajos que, de una u otra forma, algunas más puntuales que otras, tratan la presente temática, entre ellos; de María Cecilia Aguinaga, Alejandro Herrero, Alejandro Dafgal, entre otros.

vínculos con corrientes de la **psicología experimental**¹⁹, otorgando a los docentes un lugar privilegiado en la producción de conocimiento puesto que “son quienes están en mayor contacto con los alumnos, y que, como los médicos, tendrán la sagrada tarea de curar y estudiar el espíritu del educando”²⁰. La escuela aparece como el mecanismo que prolongará –y fomentará– los procesos evolutivos que hacen a la selección natural, cultivando aquellas **facultades que llevarán a unos a la cima** y separando a quienes cuyas capacidades **los conducirán inevitablemente al fracaso**. Concluirá por tanto, y al igual que Puiggrós, que la pedagogía de Mercante será mucho más **disciplinadora** que educadora.

Aquí Dussel encontrará un elemento paradójico; Mercante sostiene como necesario extender la enseñanza común hasta la escuela intermedia, pero mantiene firme su convicción de que la escuela niveladora es una tendencia antinatural, ya que contradice de manera provisional las tendencias plurales y heterogéneas.

La Reforma Saavedra Lamas buscaba instaurar la Escuela Intermedia, un ciclo de tres años entre la Escuela Primaria (de enseñanza elemental) y la Escuela Secundaria (de enseñanza superior, destinada al estudio universitario). La defensa de este proyecto, por parte de Mercante, se basaba en que este sería el medio idóneo para diferenciar entre aquellos a los que la naturaleza los ha hecho más aptos para acceder a un estudio superior, de los que, incapaces de proseguir su estudio, saldrían de la escuela con “el certificado de una aptitud que los dignifique en vez de una clasificación que los condene”²¹.

Dussel reconocerá de Mercante que, aun cuando le da al sistema educativo una función selectiva y elitista, apoya la escolaridad pues reconoce

¹⁹ Nota: se necesita profundizar más en esta área.

²⁰ Se trata de una interpretación de sus dichos, expresado por Dussel en la Presentación de *La crisis de la Pubertad*, p. 19.

²¹ V. Mercante, *La crisis de la pubertad...*, pp. 239-240. Cita no textual.

implícitamente los beneficios de una población más educada. De hecho, este es un punto recurrente en las exposiciones de Dussel, y uno que a medida que se profundiza su lectura –en conjunto con sucesivas relecturas a la obra de Mercante– cobra demasiada notoriedad.

Sobresaldrán de sus palabras el elitismo y el racismo (tal los define Puiggrós), pero que “para adecuar al hombre a una **función social**” sería necesario la extensión de la enseñanza común hasta los catorce años de edad (siendo estos los tres años posteriores a la escuela primaria y propia de la escuela intermedia), brindando así “una cultura técnica que integralizará la enseñanza y completará la educación del hombre”²². Al momento de pensar sobre a qué refiere exactamente Mercante cuando habla de una “*función social*”, lo primero que resalta al respecto es el carácter “utilitarista” que Dussel adjudica a la Reforma de 1916. Desde la perspectiva de esta investigadora, “los componentes utilitarios del discurso de Mercante deben leerse en torno al positivismo spenceriano al que adhiere Mercante, y en función de su supuesta adhesión al sistema capitalista...”²³.

Por otro lado, Dussel expondrá que otro de los fundamentos que sostendrán la reforma sería la de permitir a la Escuela Secundaria recibir, de los alumnos, “una inteligencia madura, un carácter hecho y un espíritu casi disciplinado”²⁴, siendo este el fruto de la concentrada –y *deliberada*– dedicación del adolescente al taller. Mercante, dirá ella, presentará al taller como la forma de adecuar la educación a las necesidades de la *pubertad*, pues frente a la imposibilidad de favorecer la “actividad mental” (producto de las *alteraciones* en el orden psíquico) deberán favorecerse las actividades de carácter intuitivo y ejercitativo mediante la actividad manual y el esfuerzo muscular. Citando a Mercante;

²² I. Dussel, *Curriculum, humanismo...*, p. 115. Cita no textual.

²⁴ I. Dussel, “Víctor Mercante: La adolescencia...” cit., p. 33. La cita original proviene del libro *La crisis de la Pubertad*.

“Cada núcleo en el Plan del exministro Saavedra Lamas es una **tendencia** y favorece una educación; las materias están relacionadas por afinidades íntimas en cuanto a espíritu, métodos y conocimiento, las unas contribuyendo a reforzar a las otras, sin distraer a la mente a cada hora, en ambientes extraños los unos a los otros, para penetrar en las cosas mediante el análisis, excitada por una comprensión más fácil y clara”²⁵.

La diferenciación en las poblaciones escolares

Aunque lo que se buscará desarrollar sobre esta temática es factible de encontrarse puntualmente en las conclusiones de Juan Carlos Tedesco, resulta necesario todavía remitirse a Dussel a modo de empezar a vislumbrar la importancia que Mercante otorga a las diferenciaciones *plausibles* – desde su perspectiva- de encontrar en las poblaciones escolares. En primera instancia, el argumento *moderno* que Dussel encuentra en Mercante es lo referente a que el adolescente no observa ni percibe de la misma manera que el niño.

Por otra parte, y en cuanto a la Pubertad, Dussel sintetizará de Mercante lo siguiente:

“La pubertad se caracteriza por una inestabilidad psíquica, porque nacen «facultades nuevas». Según Mercante, apoyándose en una profusión de datos estadísticos y cuadros variados, se produce una falta de agudeza visual, táctil, auditiva, pérdida de memoria y la atención, y surgen opiniones inflamadas y sentimientos exacerbados (elementos que juzga negativamente)”²⁶.

²⁵ V. Mercante, *La crisis de la pubertad...*, cit., p. 237.

²⁶ I. Dussel, “Víctor Mercante: La adolescencia...” cit., p. 27.

Para él, sostendrá Dussel, la Pubertad se presentará como una etapa *crítica* y no de oportunidad como para algunos de sus contemporáneos²⁷. De acuerdo a ella, Mercante entenderá que esta etapa crítica será lo que marcará el pasaje de la infancia a la adultez y, prestando suma atención a la terminología empleada, diferenciará entre Pubertad y Adolescencia; la primera siendo el producto de transformaciones abruptas y violentas en los órganos reproductivos y alteraciones mentales, mientras que la segunda será concebida como una etapa, si bien gradual, de conmoción psicológica y fisiológica. En cuanto al término **adolescente**, se infiere que Mercante lo utiliza refiriendo a “quien adolece de los efectos abruptos y de la inestabilidad mental suscitadas por la crisis de la pubertad”²⁸.

La pubertad se presenta como una etapa crítica, en la que ciertas **tendencias** naturales **salen a la luz**. A su vez, dirá Dussel, Mercante sostendrá que la **violencia** con que se dan estos cambios llevará a la manifestación de “locuras características de esta crisis”, como la **meiopraxis**²⁹, el onanismo, la homosexualidad, la promiscuidad, entre otras. Por tanto, Mercante concluirá que la educación debe atender a las necesidades de esta etapa, no contrariando su naturaleza, sino que fomentando aquellas **tendencias** “sanas” y disciplinando aquellas de origen “patológico”. Se tratarán de **tendencias** naturales e inalterables, solo provistas por medio de la herencia cultural y los **factores propios** de la raza.

²⁷ Esto, de nuevo, siendo algo que se planea explorar.

²⁸ Se trata de una interpretación, asumiendo todo riesgo de estar equivocado. Al momento en que se escribe, no se encuentra referencia alguna al término *adolescente* y la definición exacta de este término. En todo caso, y tras la lectura de *La crisis de la Pubertad* y diversos autores que han estudiado a Mercante, pero puntualmente sobre Dussel, se infiere esa podría ser la connotación que Mercante le otorga a ese término.

²⁹ Definida por Mercante como “la pereza de los pubertos”.

Resulta comprensible, al menos desde lo que Dussel comenta, que Tedesco considere a la Escuela Intermedia como un “filtro social”³⁰, puesto que es factible de analizarla como una forma de separar a aquellos cuyas tendencias naturales los predisponen a los altos estudios, de aquellos cuyas tendencias les impiden avanzar más allá de una preparación técnica. El elitismo resulta hasta palpable, y Dussel lo señala claramente al indicar que “no solo se ensalza a la élite, sino que también aparecen categorías descalificadoras para hablar de los rezagados, **de los no aptos**”³¹. Sobre ellos, Mercante dirá que habrá que “excluírseles de las aulas, cerrárseles las puertas del colegio, y priorizar a los **aptos**, a los ases de la clase, a ese 15% destinado por naturaleza a la universidad”³².

Hasta aquí he expuesto las ideas sustantivas de las investigaciones de Dussel sobre Mercante, este es el primer paso. Una vez dado, me permite pensar algunas preguntas; cómo han estudiado otros investigadores a Mercante, y sobre todo qué fuentes han tomado en dicha empresa de investigación. Expongo esto porque al estudiar a Dussel, advierto que solo mira unos pocos años de la dilatada trayectoria que comienza en 1890, cuando ejerce la dirección de una escuela normal de la provincia de San Juan, y hasta 1934 cuando fallece mientras se encontraba participando en un congreso internacional de educación en Chile.

³⁰ Esta terminología proviene del libro *Educación y Sociedad en la Argentina* de Juan Carlos Tedesco. Si bien no se tiene la página exacta, puesto que el texto recuperado solo tiene un total de 16, se planea para el próximo escrito detallar la cita exacta.

³¹ *Ibíd.*, p. 30. Cita contextual.

³² Lo expuesto en este pasaje es tanto paráfrasis como una conclusión extraída de una cita –por mucho más extensa– que se extiende por buena parte de la página 252 del libro *La crisis de la pubertad...*

RESEÑAS

NÉLIDA ELENA BOULGOURDJIAN (Compiladora), *Negacionismo del Genocidio Armenio. Una visión desde el presente*, Buenos Aires, EDUNTREF-Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero – 2019, Prometeo, 2020. 474 pp.

Un nuevo aporte a la larga e inconclusa historia de la lucha por el reconocimiento turco del genocidio armenio, en este caso enfocado como “un caso paradigmático de negación”. En la larga y medulosa Introducción de la Compiladora, se parte de la constatación de que esta larga historia incide aún hoy (y quizá mucho más de lo pensado) en la política interior y exterior de Turquía y Armenia. Ella señala acertadamente, que la historiografía del tema ha corrido por carriles distintos, y hasta opuestos, el turco y el armenio, apoyados por eventuales aliados. La historia de los testigos, de los protagonistas cercanos a los hechos y la historia posterior presentan vericuetos difíciles de historiar en forma completa y neutral, porque cada nueva versión o hermenéutica de una anterior parece irremediamente teñida de la opción acerca de si el genocidio sucedió sí o no, en todos sus matices: si existió o no existió absolutamente algo llamado “genocidio armenio”, si lo fue verdaderamente, si lo fue con tales o cuales características. La compiladora nos presenta un largo recorrido historiográfico de las principales versiones del negacionismo y de las réplicas, culminando con los encuentros realizados en Argentina en los últimos años, lo que viene a ser el antecedente inmediato de esta nueva entrega.

Los dieciséis trabajos que componen el libro, si bien tienen por tema común el negacionismo turco, lo enfocan desde diversos puntos de vista, así como con distintos recursos expositivos. En un tema en que tanto se ha dicho y en que resulta difícil encontrar un nuevo documento histórico relevante, es normal que la hermenéutica y la reflexión tengan la parte más significativa. Pero recordar los hechos, o presentarlos más puntualmente, o más interconectados, es también un modo importante de cuidar la memoria. Porque de eso se trata: que el tema no caiga en el olvido, que las sucesivas generaciones conozcan y tengan acceso a esta historia tantas veces contada, pero en la cual no se ha dicho la última palabra, si es que alguna vez será dicha. Porque nada prescribe para la historia, y todo puede reescribirse indefinidamente. Ésta, contra lo que podría parecer, no es una tarea a lo Sísifo, sino un quehacer que dota de sentido no sólo a las historias individuales de las víctimas y sus descendientes, sino a todo el pueblo armenio y a todos los hombres que, en este conflictivo mundo, se interrogan

sobre un pasado que en definitiva no sólo pertenece a toda la humanidad como pasado propio, sino que en el presente nos interpela.

Podríamos señalar así, algunas direcciones o estrategias de abordaje. La primera está constituida por los trabajos que puntualmente aportan relatos documentados de acciones genocidas de diversa gravedad y amplitud. En este grupo pueden señalarse los trabajos de Vahakn Dadrian: “La negación del Genocidio Armenio y los archivos otomanos”; de Claire Mouradian: “El telegrama, instrumento de genocidio: el caso armenio”; de Mehmet Polatel: “El proceso de desposeimiento y confiscación de bienes durante el Genocidio Armenio”. Todos ellos se ocupan del ocultamiento de pruebas relevantes del genocidio, en forma puntual y concreta.

Un segundo grupo está constituido por los trabajos que analizan el genocidio desde el punto de vista político de Turquía, de sus aliados y de la situación mundial en ese momento. Es decir, se ocupan de las bases históricas que desencadenaron los hechos y sobre las cuales, de una u otra manera, revierte siempre el negacionismo. Son los trabajos de Roger Smith: “Genocidio y Negación: el caso armenio y sus implicancias”; de Yves Ternon: “Turquía. El impasse del negacionismo”; de Tanel Arçam: “El Genocidio Armenio y Turquía; de Adolfo Koutopudjian: “El contexto geopolítico y estratégico del Genocidio Armenio de 1917” y de Raúl Zaffaroni: “¿Un delito de encubrimiento político del genocidio?”.

Un tercer grupo de trabajos está constituido por nuevas hermenéuticas, interpretaciones y reflexiones sobre el negacionismo y cómo debe entenderse y eventualmente enfrentarse. En general tratan los procesos históricos, pero también anímicos que se intenta reproducir en las mentes de la posteridad. Tenemos los trabajos de Richard G. Hovannisian: “Hidra de cuatro cabezas del negacionismo. Negación, racionalización, relativización y banalización”; de Ugur Umit Ungör: “Pérdida en la conmemoración: el lugar del Genocidio Armenio en la memoria y la identidad”; de Nérida Elena Boulgourdjian: “La invención de una narrativa oficial a partir de la creación de la República de Turquía”; de Celina A. Lértora Mendoza: “Negacionismo y mentira”, y de Kharchik Derghougassian: “Negacionismo, etapa previa del revisionismo”.

Hay tres trabajos que no encuadran en estas líneas y que merecen una consideración, por su interés especial. Sevane Garabian: “La ruptura del consenso. El caso Perinçek, el Genocidio Armenio y el derecho penal internacional”, lamenta la sentencia de la Corte Europea de Derechos Humanos, que condenó (por 5 votos contra

2) a Suiza por haber violado la libertad de expresión del demandante, un periodista y profesor turco considerado “negacionista”. Dejando de lado aspectos específicamente jurídicos y de hermenéutica jurídica, esgrimidos por la Corte para desautorizar a los tribunales penales suizos, en definitiva se trata de un caso en que se privilegió la libertad de expresión por sobre otras consideraciones que hacen a la sustancia de lo expresado por el demandante, que puede ser verdad o falsedad, o expresiones susceptibles de diversas interpretaciones. Paradojalmente el autor cae la contradicción de criticar –en un caso determinado, el del turco– la libertad de expresión que los armenios reclaman para sí frente a Turquía y ante los tribunales turcos. Estas cuestiones son delicadas, a veces el árbol no deja ver el bosque. El que se admita la existencia del genocidio no implica que se niegue la posibilidad de discutirlo, valorarlo, disentir, en fin, ejercer la libertad de expresión que es uno de los logros más fuertes y valorados de las democracias occidentales frente a todos los totalitarismos, que comienzan, precisamente, por no permitirlos. No siempre esto da resultado, a veces incluso, llega a ser contraproducente. Dos ejemplos vienen al caso. Se ha dado por cierto e indubitable que los nazis asesinaron seis millones de judíos, y se ha establecido en varios estados una penalidad para los negacionistas. Pero las dudas han persistido, y hoy resulta poco sostenible esa versión; que ha invisibilizado a otros grandes grupos de víctimas (cristianos, gitanos y homosexuales) e incluso así la cifra parece carente de documentación fidedigna, acrecentando las sospechas de intereses económicos detrás. Y tenemos un caso más cercano, en Argentina hay una versión “oficial” de 30.000 desaparecidos durante el gobierno militar de 1976 a 1983; los propios participantes de la investigación “Nunca más” aceptaron que esa cifra no era realista y aparecieron también “arrepentidos” y “sinceramientos” de agentes de la guerrilla, que reconocieron la mentira y sus objetivos, que también fueron económicos. Las sospechas o las certidumbres sobre estos desbordes reivindicacionistas, hacen un gran daño a las auténticas víctimas que, aunque sean mucho menos numerosas, son dignas de respeto. El pueblo armenio no debe olvidar esto a la hora de sus justas reivindicaciones históricas.

El segundo caso es el artículo de David Gaunt, “La complejidad del Genocidio Asirio”. Es un trabajo sumamente interesante porque aborda una cuestión muy poco transitada y casi nada conocida en los círculos culturales occidentales: que durante la misma época del genocidio armenio, sufrían procesos similares (matanzas, deportaciones, violaciones de elementales derechos humanos) otros pueblos de diversas ramas del cristianismo, conocidos como “asirios” o “caldeos”. El autor pasa revista a estos hechos, a los que duda en calificar de genocidio, terminando por admitirlos como “genocidio parcial”, denominación inexplicable puesto que un hecho

es genocidio o no lo es, no se entiende que sea “parcial”. Pero sobre todo me parece otro caso de mira sesgada por la propia emotividad. Es cierto que para cada quien – sea individuo o colectivo– lo que ha sufrido es lo más importante, y es comprensible cierta incapacidad de ver como igual el sufrimiento similar ajeno. En ese sentido quienes no sufrimos nada de eso estamos en una posición si se quiere más cómoda (no tenemos muertos que llorar ni vindicar) que nos impone el deber de explicar y comprender la parcialidad, pero también de advertirla y denunciarla. Los pueblos cristianos de Medio Oriente, perseguidos durante decenios, tienen más víctimas que el genocidio armenio, solo que es un genocidio aún menos visible. A la luz de lo que está sucediendo ahora mismo, y ante el silencio de políticos y de instituciones religiosas de envergadura, parece casi una indecencia no pensar en las matanzas en Medio Oriente como un antecedente de las actuales (aunque perpetradas por distintos agentes) así como los armenios y los judíos insisten en que los sucesos de Turquía fueron antecedentes de los de Alemania 20 años después. Si lo fueron efectivamente, quiero decir, como causa real histórica, puede ser objeto de discusión; pero que hay similitudes y analogías que piden una similar reverencia ante los hechos luctuosos. De eso no parece haber duda razonable.

El tercer artículo de especial interés, y para mí quizá el más motivador para la reflexión, es el de Marc Mamigonian, “Tlön, Turquía y el Genocidio Armenio”, donde el autor vincula el famoso cuento borgeano con el negacionismo, en el sentido más profundo que Borges da a la historia del *Orbis tertius*. Sea o no una alusión al Tercer Reich, es una referencia clara al peligro del totalitarismo del lenguaje; cuando perdemos la variedad del habla propia que expresa la diversidad humana más íntima, terminamos perdiendo otras identidades y todos acabamos hablando el idioma de Tlön, o sea, una especie de discurso único. El autor dice que con respecto a Armenia ya se está en ese idioma único con el negacionismo. Puede sin duda entenderse así, pero el tema mismo excede con mucho esa única interpretación. Corremos el riesgo de que el “giro lingüístico” reivindicatorio nos lleve insensiblemente a soñar, desear y al cabo tratar de impulsar un idioma único, es decir, iguales conceptos, para hablar de un suceso histórico. Y en el fondo, ontológica o antropológicamente hablando, da lo mismo cuál de los dos polos logre la unificación, en todo caso la pérdida humana de sentido es gravísima. Por suerte, pareciera que no es irreparable, porque a lo largo del tiempo las sucesivas generaciones reinterpretan los hechos del pasado dotándolos de nuevos sentidos. Tal vez a algunos no les resulten gratos estos vericuetos de la hermenéutica, pero son un hecho y, me atrevo a decirlo, muy positivo y deseable.

Celina A. Lértora Mendoza