
Víctor Mercante: agente político e intelectual

del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX*

LUCÍA LIONETTI

Resumen

Víctor Mercante fue el responsable pedagógico de la reforma educativa de 1916, por la cual se redujo la obligatoriedad escolar a cuatro años y se creó una Escuela Intermedia para varones. Un año después de que la reforma quedara sin efecto, el pedagogo publicó su obra *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, en la que asumió la defensa de esa iniciativa. Este texto lo reveló como una figura con una fuerte proyección en la sociedad. En este trabajo se busca dar cuenta de ese hecho social para mostrar, a partir de su acción individual, de qué modo ese cuerpo de profesionales de nuevo cuño se transformó en agentes políticos e intelectuales de la esfera pública a partir de la disposición de un capital cultural.

Palabras clave

Argentina – educación – maestro – agente político e intelectual – esfera pública

Abstract

Víctor Mercante was responsible for the pedagogical aspects of the educational reform of 1916, by means of which mandatory schooling was reduced to four years and an Intermediate School for men created. A year after the reform was rolled back, the pedagogue published his work *The crisis of puberty and its pedagogical consequences*, in which he came to the defense of the aforementioned initiative. This text, showed him as a character with strong predicament in society. Throughout this paper we strive to account for that social fact to reveal, from the vantage point of his individual action, the ways in which a body of a wholly new kind of professionals turned into political and intellectual agents in the public sphere due to their possession of certain cultural capital.

Key words

Argentina – education – teacher – political and intellectual agent – public sphere



Recibido con pedido de publicación el 08/02/2005

Aceptado para su publicación el 09/06/2005

Versión definitiva recibida el 15/11/2005

Lucía Lionetti es miembro del Departamento de Historia-Instituto de Estudios Histórico-Sociales “Prof. Juan Carlos Grosso” y Profesora de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad Nacional del Centro de la Provincia de Buenos Aires, Tandil, Rep. Argentina
lucialionetti@ciudad.com.ar

LIONETTI, Lucía “Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina de principios del siglo XX”, **prohistoria**, año X, número 10, Rosario, Argentina, primavera 2006, pp. 93-112.

* Agradezco la atenta lectura de este trabajo de las colegas Olga Echeverría y Sandra Gayol, así como los sugerentes comentarios y aportes de los evaluadores.

La sanción de la ley 1420 de educación común, gratuita, laica y obligatoria hizo posible que el lema de la *generación del '80* en Argentina, “gobernar es educar”, se concretara. Sin embargo, a principios del siglo XX, sus logros fueron puestos en duda. Las alentadoras cifras que, para muchos, eran la muestra del triunfo de la civilización, según otros, eran un signo evidente de los magros resultados alcanzados por ese modelo de escuela pública. Para estos últimos, el despliegue discursivo con el que se había engalanado el carácter misional de la escuela desbordó a una institución que no conseguía acortar la brecha entre lo que se esperaba y, finalmente, podía concretar. Frente a las marcadas expectativas que se depositaron en la educación, y al preocupante cuadro social que se percibía, cualquier logro que hubiera conseguido aparecía como de mediano alcance.¹

Voces como las de Matías Sánchez Sorondo, director general de Escuelas de la provincia de Buenos Aires, hablaron de recuperar el orden perdido reformando la escuela pública, para lo cual se debía “enseñar a todos, pero no enseñar las mismas cosas [...] es necesaria la diferenciación, en el período de mínima a máxima, según los sexos, el medio, la zona, la asistencia escolar y las características regionales”.² Para otros, como el normalista Antonio Díaz, era importante recordarles a los alumnos que “desde ese asiento duro y sin respaldo podrán llegar hasta el sillón presidencial de la República, si se tiene talento y virtudes cívicas”.³ Esta apuesta democratizadora consideraba a la escuela primaria como un monumento nacional y no sería obra patriótica derribarlo para levantar otro, sino que era “imprescindible perfeccionarlo y elevarlo”.⁴ En el mismo sentido Reyes Salinas, quien luego ocupara el cargo de ministro de Instrucción Pública en tiempos de Yrigoyen, reclamó por echar sin temores “vino nuevo en nuestros odres viejos”.⁵

La controversia alcanzó su punto de inflexión en el contexto de la presentación del plan de reforma educativa de las escuelas primarias, los Colegios Nacionales y las Escuelas Normales, impulsado por Carlos Saavedra Lamas, ministro de Culto, Justicia e Instrucción Pública. La propuesta que elevó al Poder Legislativo en 1915 apeló a una profusa y contundente argumentación pedagógica, a partir de la cual se justificó la urgencia de cambiar el rumbo de la educación pública en el nivel primario y medio. La reforma fue puesta en práctica por un año, para ser derogada durante la presidencia de Hipólito Yrigoyen.

El normalista Víctor Mercante, miembro de ese cuerpo homogéneo de profesionales que surgió al amparo de las políticas de Estado, fue protagonista clave en aquellos días.

¹ Uno de los puntos más conflictivos era el elevado número de deserción escolar, particularmente de los varones a partir del 4º grado. Según el censo oficial de 1915, sobre un total de alumnos inscriptos de 909979, la asistencia media era de 744755. En una población de aproximadamente 8 millones de personas, asistirían a la escuela alrededor del 8,5%.

² *La Nación*, núm. 15587, 1915.

³ *El Monitor de Educación Común*, Año XXXIV, núm 517, 1916, p. 22. En adelante, *El Monitor*.

⁴ *El Monitor*, Año XXXV, núm. 528, 1916, p. 86.

⁵ *El Monitor*, Año XXXV, núm. 528, 1916, p. 86.

En 1918, publicó su obra *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, considerada “la más importante de Hispanoamérica y la más revolucionaria”,⁶ dando cuenta de la autoría intelectual de la reforma. La aproximación a la figura de Mercante, y el análisis aguzado del texto, revela aristas novedosas para el campo de la historia social de la educación, como la conformación de un campo pedagógico y el protagonismo de un normalista en la esfera política de su tiempo.

Atendiendo a ese escenario social y político que impulsó la reforma, este trabajo es un primer avance de una investigación en la que interesa estudiar el proceso de profesionalización del magisterio. Para comenzar a transitar la temática, se analiza el pensamiento de este referente de campo pedagógico y, en particular, la mencionada obra, en la que se advierte el lenguaje científico al que apeló para contrarrestar los argumentos de aquellos que habían cuestionado la medida de Saavedra Lamas. El autor y su texto devienen disparadores de una grilla de cuestiones a seguir indagando, como las singularidades de la conformación del normalismo –con sus vacíos y discusiones conceptuales a la hora de abordarlo como la conquista de la profesionalización–; la conformación un campo pedagógico, con sus límites y alcances en la conquista de la autonomía –teniendo en cuenta que la educación, por entonces, fue promovida y tutelada por el Estado– y la inesperada presencia pública de estos nuevos agentes políticos e intelectuales en la Argentina de fines del siglo XIX y principios del XX.

Los nuevos agentes políticos e intelectuales del campo educativo

La búsqueda de un personal idóneo para garantizar la puesta en marcha del sistema público de enseñanza,⁷ hizo imprescindible fijar políticas destinadas a promover la profesionalización del magisterio.⁸ En el año 1870, un primer paso concreto a favor de ese cometido se consiguió con la creación de la Escuela Normal de Paraná. Como se afirmó, con la profesionalización de los educadores se conseguiría “la conquista del puesto de honor que teóricamente se señala”.⁹ Se supuso que el pasaje por esos “ritos de institución”¹⁰ generaba el status de la profesión y su visualización social positiva. La formación debía apuntar específicamente al aprendizaje de los “roles” y a la internalización de los aspectos sociales y simbólicos que implicaban el ejercicio del magisterio.

Si bien no se puede equiparar la situación del magisterio a la construcción del ideal profesional, al énfasis en la carrera, la educación especializada y la meritocracia que se

⁶ MERCANTE, Víctor *Una vida realizada (mis memorias)*, Imprenta Ferrari, Buenos Aires, 1944. El citado comentario lo hace en el prólogo del texto Horacio Malter Terrada, p. 5.

⁷ Sobre esta cuestión se puede consultar el trabajo de ALLIAUD, Andrea *El maestro como categoría social: génesis y desarrollo en Argentina (1880-1915)*, CEAL, Buenos Aires, 1993, p. 14.

⁸ Al respecto un trabajo ilustrativo para interiorizarse sobre las diversas teorías que se han elaborado sobre las profesiones es el de GONZÁLEZ LEANDRI, Ricardo *Las profesiones. Entre la vocación y el interés corporativo. Fundamentos para su estudio histórico*, Editorial Catriel, Madrid, 1999.

⁹ *El Monitor*, Año XI, núm. 214, 1892.

¹⁰ Cfr. PITT-RIVERS, Julian y PERISTIANY, John C. –editores– *Honor y gracia*, Alianza, Madrid, 1992.

gestó en el caso de los médicos¹¹ y los abogados, lo cierto es que se habló de profesionalizar a los educadores. La carrera de educador fue revestida de un discurso simbólico que apuntó a una formación normalista y a su correlato, la obtención de un título habilitante, al tiempo que se apeló a la imagen del apostolado, el sacerdocio y el sacrificio que revestía a la función de un carácter misional.¹² Al respecto, la hipótesis que orienta la línea de trabajo a seguir considera que a la hora de hablar de profesionalización del magisterio es necesario diferenciar la formación del magisterio de la carrera como formadores de maestros, es decir, como profesores y profesoras de escuelas normales. Si la primera estuvo condicionada por los sobresaltos de planes de estudio que se cambiaban permanentemente y se orientó fundamentalmente a la captación de alumnas, el profesorado apuntó a una capacitación y especialización pedagógica que fue un referente para América Latina.

Si bien se asistió a una feminización del magisterio, cabe señalarse que no fueron pocas las voces que se pronunciaron a favor del invalorable aporte del maestro varón para educar a los niños mayores. A fines de los años 1890s. y a principios del siglo XX, se hicieron más corrientes los pronunciamientos en pos de recuperar a los varones en el ejercicio del magisterio. El “afeminamiento” de los jóvenes parecía tener como causa principal la ausencia del hombre para conducirlos. Ese era un síntoma que comenzaba, en principio, en el ámbito de la familia y que se continuaría en la escuela.

Con sus reconsideraciones, idas y vueltas en la implementación de planes de estudio, lo que efectivamente consiguieron aquellas políticas fue convertir al normalismo en el “símbolo de la escuela laica”.¹³ A partir de su función y de la disposición de un capital cultural,¹⁴ el magisterio conectó comunidades y sectores sociales distantes entre sí cumpliendo su “misión” de socializar a las nuevas generaciones de ciudadanos en la cultura “nacional”. La construcción de su perfil laboral hizo posible la generación de un “habitus”¹⁵

¹¹ Las formas de ejercicio del poder, la búsqueda colectiva de prestigio y los procesos de “clausura social” en el campo de la profesionalización del “arte de curar” se han analizado en: GONZÁLEZ LEANDRI, Ricardo *Curar, persuadir, gobernar. La construcción histórica de la profesión médica en Buenos Aires, 1852-1886*, Colección Biblioteca de Historia de América, 19, CSIC, Madrid, 1999.

¹² Al respecto Safartti sostiene que en la conquista de la profesionalización se evocaron aspectos de una legitimidad tradicional que ayudaron a garantizar su papel para la constitución de un mercado para los servicios profesionales. SAFARTTI LARSON, Magalli *The Rise of Professionalism: A Sociological Analysis*, University of California Press, Berkeley, 1979.

¹³ Esta imagen ha sido presentada por los investigadores que han analizado el papel de los educadores en la escuela pública de la III República Francesa. Entre esos trabajos podemos mencionar: OZOUF, Jacques *Nous les maîtres d'école. Autobiographies d'instituteurs de la Belle Epoque*, Gallimard-Julliard, Paris, 1973 ; OZOUF, Jacques y OZOUF, Mona *La République des Instituteurs*, Gallimard, Paris, 1992. Además de los distintos tratamientos que se han consultado para ver de qué modo el magisterio se consolidó como un referente político e intelectual para el caso de Europa y los Estados Unidos, se han examinado aportes que estudian el magisterio en los países de América Latina. En ese sentido, un trabajo que nos ha iluminado particularmente es el de PALACIOS, Guillermo *La Pluma y el Arado. Los intelectuales pedagogos y la construcción socio cultural del “problema campesino” en México, 1932-1934*, El Colegio de México, México, 1999.

¹⁴ BOURDIEU, Pierre *Capital cultural, escuela y espacio social*, Siglo XXI, Madrid, 1997.

¹⁵ BOURDIEU, Pierre *Capital cultural...*, cit., pp. 32-33.

que permaneció en el tiempo y fue transferido dentro de la institución formadora y reproducido por los propios actores de la educación. Con ciertas contradicciones en el discurso, y con la permanente denuncia por la mala retribución que recibían en el cumplimiento de la tarea, los maestros y maestras que hicieron su pasaje por el normalismo fueron al mismo tiempo presentados como los “sacerdotes de los tiempos modernos” por su vocación de servicio, entrega y humildad.

Un efecto inesperado de aquellas medidas fue la creciente participación de los miembros del magisterio en cuestiones de tipo políticas. Fueron frecuentes las expresiones que daban cuenta de un normalismo expuesto a “la insaciable política aldeana que arrojaba a la calle a viejos y competentes servidores e improvisa pedagogos a algún favorito que mero-dea en las altas regiones”.¹⁶ Las denuncias hacían referencia a la burocratización del magisterio y, específicamente, a que los varones habían sido los más expuestos a caer en ese mal de la *empleomanía*.¹⁷ No fue menor el registro de denuncias y de exoneraciones que se hicieron en contra de maestros y maestras acusados de participar en contiendas políticas, a pesar de que existía una disposición que prohibía toda forma de acción partidaria de los empleados del Estado.¹⁸ Los educadores participaron de la esfera pública y política¹⁹ y de

¹⁶ *La Nación*, 23 de marzo de 1894.

¹⁷ Nótese el carácter que le da al magisterio Leopoldo Lugones, que en su momento se desempeñó como inspector general y colaborador cercano del ministro de Instrucción Pública durante el segundo gobierno de Roca, Osvaldo Magnasco, cuando expresaba: “un proletariado magistral, cuyas consecuencias están visibles en el vergonzoso espectáculo de las oficinas públicas asediadas de postulantes y de influencias [...] es el despilfarro de la enseñanza. [...] producto de una confusión, el magisterio no es una profesión liberal, sino una carrera esencialmente burocrática cuya demanda depende de las necesidades del Estado”. *El Monitor*, Tomo XXXII, 1905, p. 86.

¹⁸ Se puede mencionar a modo de ejemplo aquella que dispuso el entonces presidente de la nación Julio A. Roca, a través de su ministro, por la cual destituyó a varios profesores de colegios nacionales y escuelas normales por haber tomado participación en actos que el gobierno reputaba de carácter político, infringiendo una disposición anterior que lo prohibía terminantemente: “Considerando pernicioso para los intereses superiores de la educación la injerencia activa en las contiendas de los partidos locales por parte de las personas que ejercen el magisterio o funciones íntimamente ligadas con él, quienes tienen el deber moral de no tomar participación en movimiento de tal carácter [...] que en consecuencia deben adoptarse las medidas disciplinarias que reclaman la actitud de los empleados aludidos [...], se resuelve: Suspender sin goce de sueldo por el término de dos meses: al Director Francisco Soler en sus funciones de rector del Colegio Nacional de Paraná, a los Sres. Ricardo Poitem, Ernesto A. Bavio, Avelino Herrera, Alfredo Villalba, Martín Herrera y Juan J. Nissen, como profesores de éste establecimiento y escuela normal mixta, y al Sr. Fermín Usín en el cargo de inspector nacional de instrucción primaria de Entre Ríos. Suspender por igual término a profesores de la escuela normal de maestras de San Juan, Sres. Macedonio Leiva, Modesto T. Leites y José Echavarría”. *La Nación*, 14 de septiembre de 1900. Nótese que entre los nombres que resultan reconocidos y que fueron sancionados se encontraba Ernesto A. Bavio que fuera posteriormente un reconocido inspector y estrecho colaborador durante la gestión de Ramos Mejía.

¹⁹ Al respecto, entre otros trabajos podemos citar: SABATO, Hilda “Citizenship, Political Participation and the Formation of the Public Sphere in Buenos Aires, 1850s-1880s”, en *Past and Present*, núm. 136, agosto de 1992 (publicado en *Entre pasados*, Año IV, núm. 6, 1994); SABATO, Hilda y CIBOTTI, Emma “Hacer política en Buenos Aires: los italianos y la escena pública porteña 1860-1880”, en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, núm. 2, tercera serie, primer semestre de 1990;

esa republicanización de la política.²⁰

Asimismo, por su formación pedagógica, devinieron en referentes de opinión. Esa formación pedagógica, según Tedesco, habría sido una expresión del positivismo en tanto ideología dominante del periodo.²¹ El signo del ideal absoluto del conocimiento a través de la ciencia natural y su método, habría determinado el nacimiento de la Pedagogía como una extensión de las ciencias naturales aplicadas al estudio del hombre. El descubrimiento de las leyes de la enseñanza y del aprendizaje facilitaría alcanzar la meta proyectada.

La formación de estos “normalizadores laicos” habría garantizado el centralismo y verticalismo de ese sistema, cerrando el círculo.²² Como una alternativa a esa postura sistémica se habría dado la corriente democrática-radicalizada, con su cuestionamiento a la acumulación arbitraria de poder por parte de la burocracia educacional. Nombres como el de Carlos Vergara, Benjamín Zubiatur, José Berruti, Mithieu y Rosario Vera Peñaloza habrían sido expresión de esta corriente. Los socialistas Alicia Moreau de Justo, Juan B. Justo y Elvira Rawson de Dellepiane fueron, por su parte, una corriente dentro de esa línea educativa. Esas “alternativas” habrían sido formuladas desde varios fundamentos políticos-ideológicos: conservadores, democráticos-radicalizados, socialistas y anarquistas. Los tres últimos constituyen el campo problemático de la educación popular.²³

Sin embargo, a la luz de ciertas evidencias, puede considerarse que la conformación de ese sistema público de enseñanza apeló a una “filosofía ecléctica”²⁴ y a una suma de contribuciones de amplio sustento ideológico liberal.²⁵ Sobre la base de esos aportes, se

SABATO, Hilda y LETTIERI, Alberto –compiladores– *La vida política en la Argentina del siglo XIX. Armas, votos y voces*, FCE, México, 2003; BONAUDO, Marta “De representantes y representados: Santa Fe finisecular (1883-1893)”, en SABATO, Hilda –coordinadora– *Ciudadanía política y formación de las naciones. Perspectivas históricas de América Latina*, FCE, México, 1999; TASSIN, Etienne “Identidad, ciudadanía y comunidad política: ¿Qué es un sujeto político?”, en QUIROGA, Hugo, VILLAVICENCIO, Susana y VERMEREN, Patrice *Filosofía de la ciudadanía. Sujeto político y democracia*, Homo Sapiens, Rosario, 1999. Una perspectiva de análisis que atiende a la conformación de la esfera pública en la frontera nortpatagónica se encuentra en PRISLEI, Leticia *Pasiones sureñas. Prensa, cultura y política en la Frontera Nortpatagónica (1884-1946)*, Prometeo Libros-Entrepasados, Buenos Aires, 2001.

²⁰ ALONSO, Paula “En la primavera de la historia. El discurso político de la década del Ochenta a través de su prensa”, en *Boletín del Instituto de Historia Argentina y Americana “Dr. Emilio Ravignani”*, núm. 15, 1er. semestre, 1997.

²¹ TEDESCO, Juan Carlos “El sistema educativo argentino, 1930-1935”, en *Historia Integral*, CEAL, Buenos Aires, 1973.

²² PUIGGRÓS, Adriana *Sujetos, Disciplina y Currículum: en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Editorial Galema, Buenos Aires, 1990, p. 41.

²³ PUIGGRÓS, Adriana *Sujetos, Disciplina...*, cit., pp. 41-42.

²⁴ *El Monitor*, Año XVIII, núm. 301, 1898.

²⁵ Claramente lo expuso en su informe el director de la Escuela Normal de Paraná, Victoria, cuando comentó: “Desde su fundación, la Escuela ha dogmatizado en esta materia, no habiendo tenido autores ni investigadores en el cuerpo docente, pues los libros de Torres, únicos que han salido de esta cátedra, son más bien recopilaciones originales. Sin embargo, la enseñanza ha sido siempre un dogmatismo ecléctico, entre lo mejor y tal vez por esta circunstancia, por lo de haber alumnos y profesores leído y comentado todo lo que se ha escrito o ha llegado en materia educativa en el país, la Pedagogía no ha tenido predilecciones por

asiste a un proceso de conformación de un campo pedagógico²⁶ que tuvo su propia dinámica, más allá del régimen oligárquico de la Argentina y su proyecto modernizador a partir de la educación.

Desde ese punto de vista se puede decir que muchos de esos maestros y maestras tuvieron aspiraciones intelectuales. Como lo expuso Elliot Freidson, existe una creciente confluencia teórica entre los términos “intelectual” y “profesional”, más allá de mantenerse atentos a las realidades y tradiciones distintas de su procedencia.²⁷ En un sentido abarcativo y difuso del término, tal como lo propone José Álvarez Junco, el rasgo fundamental del intelectual es que crea, administra o difunde cultura, esto es, signos, símbolos y palabras dotados de un significado aceptado por una comunidad humana; el intelectual es, por encima de todo, un “publicista o educador en el sentido más amplio de estos términos”.²⁸ Como sostiene Foucault, hace bastantes años que los intelectuales han adquirido una forma más concreta y específica de actuación. Surgió así el intelectual “específico” en oposición al “universal”.²⁹

Los docentes normalistas de alto rango fueron parte del colectivo de liberales reformistas³⁰ que participaron de las políticas sociales impulsadas por el sector más modernizador de la clase gobernante, con el objeto de imponer una política civilizadora que garantizara la estabilidad de la nación. Aunque los más altos directivos, ministros y presidentes del Consejo fueron cargos ocupados por miembros de la elite de las profesiones tradicionales,³¹ no se puede desconocer que algunos normalistas alcanzaron el “honor y prestigio” de ser referentes del movimiento educativo de aquellos años. Víctor Mercante, Nicolás Pizzurno, Andrés Ferreyra, Rodolfo Senet, Ernesto Bavio, junto a figuras aparentemente contrapuestas como las de Benjamín Zubiatur, Carlos Vergara y Julio Barcos,

escuelas, ni sistemas, ni métodos determinados en la cátedra. Justo es decirlo, sin embargo: su orientación es científica y en sus secciones diferentes, se conoce a Pestalozzi, Spencer, Herbart, Compayré, Berra como a Rousseau, Locke, Gréardg, Mercante”. *Memoria de Culto, Justicia e Instrucción Cívica*, Talleres Tipográficos Penitenciaria, 1909, Tomo II, p. 389. En adelante *Memoria*.

²⁶ Aquí se retoma la noción de campo analizada en BOURDIEU, Pierre *Cosas Dichas*, Gedisa Editorial, Barcelona, 1993, p. 144.

²⁷ FREIDSON, Elliot *Profession of Medicine: A Study in the Sociology of Applied Knowledge*, Harper and Row, New York, 1970.

²⁸ ÁLVAREZ JUNCO, José “Los intelectuales: anticlericalismo y republicanism”, en TUÑÓN LARA, Marcelo *Los orígenes culturales de la II República*, Siglo XXI, Madrid, 1993, p. 102.

²⁹ Cfr. FOUCAULT, Michel *Estrategias de poder*, Obras esenciales, Paidós, Barcelona, 1992, Vol. II, pp. 49-51.

³⁰ Esta es una categorización utilizada en el texto de ZIMMERMANN, Eduardo *Los liberales reformistas. La cuestión social en Argentina (1890-1916)*, Sudamericana-Universidad de San Andrés, Buenos Aires, 1994.

³¹ Al respecto, en el trabajo de González Leandri se analiza la conformación de una elite profesional docente como fracción subordinada que habría perdido ante la competencia que libraron con las elites de las profesiones tradicionales por el dominio de la abstracción teórica y el control académico de la cuestión educativa, elementos de gran importancia a la hora de legitimar de manera simbólica una actividad profesional. GONZÁLEZ LEANDRI, Ricardo “La elite profesional docente como fracción intelectual subordinada. Argentina: 1852-1900”, en *Anuario de Estudios Americanos*, LVIII-2, julio-diciembre, Sevilla, 2001.

sólo por mencionar algunos nombres, acompañaron esas políticas educativas que les permitieron desempeñarse dentro de la administración como maestros, profesores normales, inspectores y autores de tratados educativos. Asimismo, los nombres de Alicia Moreau, Raquel Camaña, Elvira Rawson de Dellepiane, Matilde Filgueira de Díaz, Cecilia Grierson, Rosario Vera Peñaloza, Alfonsina Storni y Herminia Brumana fueron el indicio claro de esa inesperada presencia pública de las educadoras.

El pensamiento pedagógico de Víctor Mercante

Víctor Mercante fue un exponente de la profesionalización del magisterio. Nació en Merlo el 21 de febrero de 1870. Hijo de chacareros italianos, recibió una beca para estudiar en la prestigiosa Escuela Normal del Paraná. Fue regente y catedrático en la Escuela Normal de San Juan, que fuera fundada por Manuel de Antequeda. Sus vínculos sociales y políticos le permitieron ser electo diputado de la Legislatura de esa provincia por la Unión Cívica Nacional, a los veintidós años. En los años 1890s. lo nombraron Director de la Escuela Normal de Mercedes (provincia de Buenos Aires). Ocupó el cargo de Inspector del Consejo Nacional de Educación. Cuando Joaquín V. González, como ministro de Instrucción Pública durante la presidencia de Quintana, creó la Universidad de la Plata, lo nombró asesor técnico y director de la sección de Pedagogía. Tiempo después se creó la Facultad de Ciencias de la Educación, siendo nombrado primer decano. En sus funciones consiguió dotar a la Universidad de uno de los gabinetes más completos de Psicología, creó y dirigió durante once años la revista *Archivos de pedagogía y Ciencias Afines*, donde se reflejó toda la actividad de profesores y alumnos. Su amistad y admiración a la figura de José Ingenieros lo llevó a relacionarse y ser estrecho colaborador de Ramos Mejía. Participó, junto a Ramos Mejía y Veyga, del primer comité de redacción de los *Archivos de Criminología y Psiquiatría*. Fue autor de numerosos artículos y monografías publicados en la *Revista de Filosofía* y *La Prensa*. Autor de varias obras pedagógicas, entre ellas: *La educación del niño y su instrucción*, *Enseñanza de la Aritmética*, *Metodología especial de la enseñanza primaria*, *Vida y obra de Florentino Ameghino; contribución a su conocimiento*. En 1927 publicó *Maestros y educadores*, obra destinada a exaltar por la fuerza moral a los “grandes servidores de la vida noble de la juventud”. Le siguieron *Tut-Ankh-Amón y la Civilización de Oriente*, *El paisaje musical*, *Cuentos*, *Los estudiantes*. Ocho dramas líricos, a los que pusieron música autores argentinos: *Ollantay*, *Frenos*, *Lázaro*, *Raquela*, *La Flor del Impé*, *El Carnaval*, *Lin Calel*, *San Francisco de Asís*. Fue miembro del Consejo Superior de la Sociedad Científica Argentina, de la Sociedad de Psicología de Buenos Aires, de la Sociedad Biotipológica, de la Internacional de psicología de París, de la American Academy of Political and Social Science de Pensilvania, honorario de la Sociedad Franklin, de la Internacional Kindergarten. Murió en su viaje de regreso en Los Andes el 20 de septiembre de 1934, luego de asistir al Segundo Congreso Panamericano de Educación que se celebrara en Chile.

Su obra pedagógica se inspiró en los aportes de la psicología experimental, de allí el respeto y consideración que recibiera de Lombroso. Si el “gran positivista italiano” estu-

dió la psicología de veinte mil criminales y delincuentes, no menor fue el número de niños y adolescentes que pasaron por los “tests” de Mercante y de sus discípulos inmediatos. Sus estudios contemplaron datos sorprendentes como talla, diámetro craneal, peso, ángulo de Cunir, diámetro bromático, dinamometría, capacidad vital, acuidad visiva y auditiva, orientación, tiempos de reacción, memoria, fatismos.

Le preocupó analizar dos cuestiones: el conocimiento y la conducta. La conducta se le aparecía como el principal problema en aquellas aulas que reunían a cincuenta, sesenta o hasta setenta alumnos. Como comentaba frecuentemente, en ellas convivían alumnos tercos, divertidos, tontos, truhanes, perversos, locuaces, taciturnos, buenos, tranquilos, graciosos, serios, educados. Supuestamente, las expulsiones y la seguidilla de readmisiones no conseguirían “apagar el volcán [...] de aquella humanidad brutalmente amontonada en un salón para ser domesticada por un maestro”.³² Una impresión dantesca que lo llevó a estudiar los fenómenos de la masa o grupo escolar, calculando la influencia de cada factor para elaborar su teoría pedagógica. La herencia, los factores físicos, lo doméstico, lo social, lo escolar cuidadosamente observado y clasificado, según explicó, le revelaron el secreto del caos que advertía en las clases.

Sobre la base de esos análisis, consideró que la debilidad en la voluntad que manifestaba la juventud argentina sería un efecto de esa “guerra racial” entre las razas poco evolucionadas y las razas cultas, no llegando a imponerse, en los países americanos, las tendencias superiores. Por eso, tanto las escuelas como los colegios secundarios debían elaborar estrategias diferentes, una destinada a funciones superiores y otras preparadas para una vida inferior, como por ejemplo las de las razas negra e india que no habrían llegado a su proceso de adaptación al ambiente.³³ Consideraba, por tanto, que la eficacia del proceso de enseñanza dependía, en gran parte, del grado de homogeneidad que se alcanzara en el grupo. Los grupos debían ser perfectamente parejos en inteligencia, atención, memoria, etc., para lo cual eran imprescindibles los estudios antropométricos.³⁴

Su investigación escolar-antropológica convirtió al aula en un laboratorio humano con una gama de repertorios de comportamientos.³⁵ El espacio escolar se transformó en su lugar de experimentación y productor intelectual de un nuevo saber científico al que llamó *Paidología*. A partir del conocimiento de esta ciencia se acompañaría la evolución natural de los casos “normales” y se formularían las instancias correctivas para los casos de

³² MERCANTE, Víctor *Una vida realizada...*, cit., p. 127.

³³ MERCANTE, Víctor *La paidología. Estudio del alumno*, M. Gleizer, Buenos Aires, 1927, pp. 301-303.

³⁴ MERCANTE, Víctor *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Ediciones Cabaut y Cia., Buenos Aires, 1918, p. 249.

³⁵ Evidentemente existió un estrecho diálogo entre la Criminología y la Pedagogía a partir de la admiración que Mercante tenía por los estudios de Lombroso. De todos modos, ese diálogo se mantuvo más allá de estos personajes puntuales durante gran parte del siglo XX. A propósito un trabajo reciente en el que se hace referencia a esa criminología positivista y su impronta en el “sentido común”, particularmente en la prensa, CAIMARI, Lila *Apenas un delincuente. Crimen, Castigo y Cultura en la Argentina, 1880-1955*, Siglo XXI, Buenos Aires, 2004.

“anormalidad”. La normalidad implicaba condiciones físicas, intelectuales y morales “regulares”, por eso la educación para los “anormales” debería ser enmendativa apelando a los métodos para corregir y luego formar nuevos hábitos. Con la pedagogía experimental, supuestamente se llegaría a conocer matemáticamente a los alumnos, disponiendo de cuadros y diagramas, analizando aptitudes y estado de preparación de un curso, sus sentimientos, la adecuación de un método, la velocidad de asimilación de los conocimientos, etc.³⁶ En materia de educación no se podía improvisar, “el cálculo era el arbitrio eficaz de la experiencia”.³⁷

Concibió al niño como un “ser pasivo que se mueve bajo la acción de los estímulos enérgicos, obligados por algo que, contrariando sus hábitos de inercia, los vuelva activos”.³⁸ Su desánimo para el trabajo, su espíritu de desorden y pereza debían revertirse con métodos basados en estímulos rápidos, económicos, eficaces y no penosos, sustentados en la razón nacida de la experiencia. La enseñanza debía primero corregir y luego formar.³⁹ Esas consideraciones lo llevaron a ocuparse centralmente de la elaboración de una metodología que permitiera responder “qué debe enseñar el maestro y cómo debe enseñar” o, en otros términos, “qué debe aprender el alumno y cómo debe aprender”. Para ello sería necesario, primero, la formulación de un programa, y segundo, de un procedimiento. Lo primero era la ciencia, lo segundo, el arte de transmitirla. Si se prefería una enseñanza en la escuela primaria sin textos, sería necesario que se difundieran los libros de ejercicios de problemas, los *syllabus*, los cuestionarios para todas las materias, desde la geometría hasta la moral cívica; que los maestros las escribieran y se familiarizaran con ellos, impuestos por las autoridades. Sólo así se salvaba la enseñanza del apocamiento de la que podía “resultar un pueblo sin iniciativa, sin capacidad para conocer y sin criterio para apreciar, aunque sepa leer; que leer sin pensar es el mayor peligro de una democracia...”⁴⁰

³⁶ Así se puede rastrear en su obra *La paidología...*, cit.

³⁷ MERCANTE, Víctor *Una vida realizada...*, cit., p. 115

³⁸ MERCANTE, Víctor *Metodología especial de la enseñanza primaria*, Ediciones Cabaut y Cia., Buenos Aires, 1932, p. 71. Cabe señalar que esa percepción sobre la infancia tiene sus matices dentro del movimiento pedagógico de aquellos años, provocando una fuerte tensión discursiva con la tradición fröbeliana que hacía referencia a los niños como los “angelitos” que había que formar desde sus primeros años en una labor continua que hiciera posible concretar el “hombre de bien” del mañana. Por cierto, este discurso impregnó fuertemente las prácticas, particularmente de las maestras, quedando asociado a la función maternal de la educación.

³⁹ En ese sentido presenta una gran coincidencia de pensamiento con Rodolfo Senet, que apeló a las ciencias biológicas para hallar los fundamentos de la educación; así, suponía el conocimiento psicofisiológico necesario y previo a la educación intelectual y moral del sujeto. Este conocimiento daría bases ontogenéticas a los educadores. Definía la normalidad desde la psicofisiología, enfatizando la necesidad del estudio de los sujetos normales, y en el caso de la anormalidad y su corrección, proponía el estudio de los principales estados patológicos, de manera que el educador pudiera aplicar sus conocimientos a los casos que trataba, entendiendo que la educación era el medio para desviar y neutralizar taras patológicas y contrarrestar una adaptación social perniciosa. Los aportes de este autor han sido trabajados en VEZZETTI, Hugo *El nacimiento de la psicología en la Argentina*, Puntosur, Buenos Aires, 1988.

⁴⁰ MERCANTE, Víctor *Metodología especial...*, cit., p. 3 Por eso concluye con su nueva propuesta pedagógica afirmando: “...el espíritu de la nueva pedagogía diverge de la antigua, en que es el niño quien observa,

El positivismo fue su principal fuente de inspiración; sin embargo, en sus escritos se advierte la recuperación de importantes referentes del campo pedagógico y de todo aquel aporte científico que fuera válido para encontrar respuestas a sus inquietudes. Incluso se adelantó a los postulados del movimiento de la “Escuela Nueva” que, en Argentina, alcanzó una mayor presencia en los años 1920s. y 1930s. Cabe señalar que el llamado *escolanovismo* reforzó el concepto de educación atravesado por nociones médicas, psicológicas e higienistas a tal punto que ésta llegó a ser sinónimo de higienización.⁴¹ Esas nuevas teorías y prácticas educativas suponían que, a partir del contacto y la experiencia de trabajo lograda con niños signados como “anormales”, se modificaría el monótono y disciplinado orden escolar tradicional. La dimensión psicológica se convirtió en uno de los más importantes elementos para tratar las disfunciones institucionales, a la que se sumó la Biología y la Neurología. Además, fueron especialmente tenidos en cuenta los aportes de la Pediatría y la Puericultura que brindaron conocimientos sobre la higiene y la salud física y mental de la infancia; de esta manera, se pretendieron dar las condiciones para que las prácticas escolares institucionalizadas generaran un marco normativo y adaptativo.⁴²

Uno de los mayores aportes de ese movimiento, que se asumió como un movimiento crítico, rupturista y renovador, fue el de plantear una enseñanza activa y en contacto con la naturaleza. El joven Mercante, en sus primeros pasos en la docencia en San Juan, se anticipó a ese postulado poniendo en experiencia sus habituales excursiones dominicales con sus alumnos. Esa escuela al aire libre, solía decir, liberaba a los jovencitos de malas compañías en una edad que estaban propensos a la corrupción. Encontraba en esas excursiones una descarga oportuna a la motricidad que tanta indisciplina ocasionaba en las aulas. El salón era un lugar donde fermentaban las pasiones e incompatibilidades de carácter y raza, que resolvían en formidables desafíos o peleas. Tiempo después sus investigaciones le darían la explicación del sentido que tenía, en los niños de 11 a 12 años, esa irrefrenable tendencia a defender la dignidad. Esos sobrantes de motricidad eran coincidentes con el período sexual y belicoso. Sobre la base de sus estudios sobre el *púber* elaboró su teoría pedagógica de la que se nutriría la reforma de Saavedra Lamas.

interpreta y hace y no el maestro. En que el maestro dirige estas actividades, no las substituye. Es locomotora que hace el recorrido, no el riel. El riel evita que descarrile y las graves consecuencias del accidente. El maestro evita que se observe mal, se piense mal y se haga mal, cuando esto comprometiera el éxito que se busca u ocasionara gastos inútiles de energía”.

⁴¹ Esta llamada “escuela activa” contó con figuras reconocidas, como la médica María Montessori y su experiencia en Roma en la *Casa dei Bambini*. En Bélgica, con el Doctor Decroly. En Estados Unidos se puso en práctica el funcionamiento de esta orientación educativa en Winetka, en los suburbios de Chicago. Precisamente su inspirador, Dewey, fue llamado el Copérnico contemporáneo de la Pedagogía, porque había conseguido que pasara el centro de la actividad educacional del niño, en vez del maestro, convirtiendo al niño en sujeto activo y no pasivo. En Francia, Coussinet y la Escuela Activa de Ferriere. En Austria, con la puesta en marcha del idealismo científico de Natorp y la escuela del trabajo de Kerchensteimer.

⁴² Esta cuestión ha sido trabajada por CORAZZA, Sandra *Poder-saber e ética da escola*, Editora UNIJUÍ, Ijuí, Brasil, 1995 y SAVIANI, Demeval *As teorias de educação e o problema da marginalidade*, Univ. São Paulo, São Paulo, 1996.

Los presupuestos pedagógicos-científicos de la reforma

Al leer detenidamente el texto que fundamenta la presentación del proyecto de reforma del Ministerio, así como la defensa de los diputados oficialistas en el recinto de la Cámara de Diputados, llama la atención del lector la profusa prosa inspirada en los aportes de disciplinas como la Pedagogía, la Psicología y la Medicina. Sobre la base de esos aportes fue posible caracterizar los rasgos psico-físicos y emocionales de la población estudiantil a la que apuntó la iniciativa: los púberes que cursarían la llamada Escuela Intermedia. La referencia a profesionales de estas disciplinas hace pensar en la acabada información que tanto el ministro de Instrucción Pública de la Nación, Carlos Saavedra Lamas, como los legisladores, contaban para ilustrar y defender los motivos científicos que impulsaron la reforma. La mención del pedagogo Víctor Mercante se diluye entre la serie de nombres reconocidos que se citan recurrentemente.

La reforma buscó modificar el sistema de enseñanza secundaria, para lo cual promovió la reducción de la escolarización primaria, gratuita y obligatoria a cuatro años, a cuyo primer grado se ingresaba después de cumplidos los siete años de edad. Los estudios continuaban en un ciclo intermedio de tres años, gratuito y no obligatorio, cursado después de cumplidos los once años. El Ciclo Secundario, con núcleos de materias afines y correlativas, comenzaba una vez que los alumnos aprobaran la Escuela Intermedia. Lo mismo se estableció para comenzar los estudios en la Escuela Normal, distribuida en cuatro años para el título de Maestro Normal y en siete para el título de Profesor Normal, y en la Escuela Comercial, distribuida en tres años para el título de Perito Mercantil y en cinco para el de Contador Público.

La reducción del ciclo obligatorio procuraba, según palabras del Ministro, luchar contra el analfabetismo y restablecer el equilibrio social. Se trató de revertir aquel preocupante cuadro de situación que mostraba la supuesta “disminución del sexo fuerte y viril frente al mayor número de niñas que concluían sus estudios primarios”,⁴³ y esa “tendencia afanosa por asistir a la Universidad”.⁴⁴ Las modalidades de enseñanza técnica en las escuelas industriales, de artes y oficios y la intermedia fueron ideadas en función de ese propósito. Las Escuelas Industriales fueron consideradas institutos de enseñanza técnica destinadas a formar elementos dirigentes con preparación técnico-práctica para el trabajo industrial en las especialidades mecánica, eléctrica y química, como también constructores de edificios y sobrantes de obra.⁴⁵ Las Escuelas de Artes y Oficios servirían para formar obreros hábiles y capataces de taller, dotados de conocimientos generales. La práctica de

⁴³ SAAVEDRA LAMAS, Carlos *Reformas orgánicas en la Enseñanza pública: sus antecedentes y fundamentos*, Imprenta Argentina, Jacobo Peuser, Buenos Aires, 1916, Tomo II, p. 42.

⁴⁴ SAAVEDRA LAMAS, Carlos *Reformas orgánicas...*, cit., p. 63.

⁴⁵ SAAVEDRA LAMAS, Carlos *Reformas orgánicas...*, cit., p. 431. Se aclara: “Los alumnos de las escuelas industriales pasan todos los talleres de ajuste, carpintería, herrería, fundición y de electrotécnica y ejecutan, además, trabajos prácticos en los laboratorios de ensayo de materiales, fotografía, ensayo de máquinas y química. La práctica de los alumnos en los talleres es diaria y tiene por objeto principal familiarizarlos con técnica de trabajo”, p. 44.

taller tendría en estas escuelas más importancia que en las industriales puesto que se pretendía que en ellas se desarrollaran lo más posible las aptitudes manuales. En estas escuelas se aprendería también conocimientos más indispensables de Aritmética, Geometría, Física, Tecnología y Dibujo Industrial que necesitaban en los diferentes oficios. En las Escuelas Intermedias, los alumnos debían adquirir, al lado de una preparación teórica general, una o más aptitudes manuales.

La reforma impulsó nuevos debates y controversias. Para algunos había cercenado el espíritu de la ley 1420, y para otros había quedado a mitad de camino porque mantenía el enciclopedismo y no conseguía formar la mano de obra. Más allá de los cuestionamientos, lo evidente es que buscó canalizar parte de la población estudiantil hacia una capacitación general para las actividades manuales. La educación oficial ofrecería otras alternativas, sobre todo, para los varones que optaran por continuar en la escuela intermedia. Como se declaraba en su texto, se pretendía “dar una orientación práctica, con la perspectiva de una educación fácil y una función remunerativa que agiliza energías, encauza la vida sin anticipar orientaciones que las personas mismas después podrán adquirir en su curso”.⁴⁶

Finalmente, al año de que se ejecutara fue derogada por el ministro Reyes Salinas, en un elocuente guiño de su gestión educativa. En 1918, Víctor Mercante publicó *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (de siete capítulos y 452 páginas), en la que se presentó como el mentor intelectual de la reforma. En este texto, que sorprende al lector por la densidad de su información y conocimientos, explicó en sus palabras preliminares que fue convocado para ocupar el cargo de Director de Enseñanza Secundaria y Especial para asesorar en las reformas de los colegios y universidades que se proponían impulsar. Según sus propias expresiones, “no economizó esfuerzos para traducir en prácticas sus convicciones nacidas de la experiencia, la observación y del estudio, rectificadas y ratificadas durante más de veinte años de consagración a la enseñanza”.⁴⁷

El plan de estudios se habría sustentado en fundamentos de orden científico, pedagógico y legal, contemplando ese periodo entre la infancia y la adolescencia en el que la escuela y el colegio habrían librado un combate de predominio produciendo una situación caótica. Consideró que tuvieron en contra el tiempo para explicar la reforma y convencer a un país en el que todos se ocupaban de la educación. La falta de tiempo habría impedido que arraigara la reforma, rompiendo con prácticas tradicionales y con la situación de profesores acostumbrados a las cátedras de tres a cuatro horas y de padres satisfechos con el certificado que abría a sus hijos las puertas de la Universidad.

Los censos educativos habían mostrado que, particularmente los varones, concluían su escolarización primaria en el 4° grado. La escuela intermedia tendría la intención de salvar ese inconveniente. Su propósito era generar armas para la defensa de los alumnos completando la educación común, despertando vocaciones, disciplinando las actividades prácticas.

⁴⁶ SAAVEDRA LAMAS, Carlos *Reformas orgánicas...*, cit., p. 110.

⁴⁷ MERCANTE, Víctor *La crisis...*, cit., p. 8.

Una escuela así concebida justificaba la continuación de la primaria en estudios secundarios y profesionales, y tenía sentido la obligación escolar hasta los 14 años. Provocativas fueron sus palabras cuando sostuvo que

“...con una educación de este tipo, en aquellos países donde la industria era el primer resorte de la riqueza y el bienestar, el obrero dejaría de ser el semianalfabeto peligroso que sabe leer; la juventud, entregada a los estudios superiores, dejaría de mirar con fruncido ceño todo lo que pudiera encallecer sus manos. [...] Dentro de cada hombre debe estar el obrero, porque el hombre vale por lo que produce y realiza. Una enseñanza viril, reduce a cantidades mínimas a los ociosos porque mil ocasiones ofrecerán ocupación a sus manos”.⁴⁸

Frente a esa enseñanza primaria excesiva y los improductivos colegios nacionales secundarios, lo que se debía conseguir era un tipo de educación que preparara a los jóvenes, entre los 14 y 15 años, para que se ganaran el sustento con un trabajo digno y que no mendigarán empleos de los poderes públicos. Una formación que, por otra parte, se ajustaría a las necesidades de los jóvenes ya que

“...los fisiólogos y educacionistas admiten que el organismo sufre una crisis algo así como una metamorfosis [...] Tal estado, no es el más propicio a una actividad mental intensa, pero sí a una disciplina manual; razón ésta del carácter intuitivo, ejercitativo y prevocacional de los programas de cultura intermedia y de acentuación de la manual y técnica”.⁴⁹

Su propuesta se basó en su experiencia profesional de la docencia y en sus conocimientos sobre lo que se entendía como “crisis de la pubertad”. La Psicología, la Medicina y la Fisiología le permitieron explicar que, entre los 12 y 16 años, se alcanzaba “la maduración sexual”, aunque las deformaciones de las costumbres civilizadas la extendían hasta los 25 años, perpetuando la indolencia que señalaban los educacionistas. Fisiólogos como Beaunis le permitieron comprender que en esa etapa se opera una evolución rápida de los órganos genitales y una modificación profunda de la constitución orgánica. En ese ciclo de la vida, el individuo comprendería la prioridad de conservar la especie, lo cual modificaría la actividad psíquica generando nuevos sentimientos, deseos, emociones e ideas.

Analizó exhaustivamente cómo en la pubertad existen variaciones orgánicas en la talla, el peso y la fuerza muscular, lo cual haría indispensable un plan de estudio reducido, pero intenso y variado. Los cambios y transformaciones sexuales producirían un periodo de crisis conmocional brusco que impulsaría a los adolescentes al juego por placer y por necesidad, para gastar energía física. La escuela no se adaptaba a esas necesidades,

⁴⁸ MERCANTE, Víctor *La crisis...*, cit., pp. 22-23.

⁴⁹ MERCANTE, Víctor *La crisis...*, cit., p. 24.

enclaustrando a los púberes, lo que generaba frecuentes actos de indisciplina. Las distintas actividades en el taller o la granja, debidamente preparados, podían canalizar ese sobrante de energía y favorecer el crecimiento del sistema muscular del adolescente. El juego, como el “foot-ball” o el “tennis”, no era un mero esparcimiento, tal como lo entendían aquellos padres que “juzgaban decente tres horas de jadeo tras una pelota, pero innoble una de fatiga en carpir las eras de un huerto”.⁵⁰

Sus estudios sobre 400 de sus alumnos le habían permitido comprender que esa explosión de actividades se acompañaba, en el orden mental, por una depresión producto de un “cretinismo transitorio”. Esa transformación, tanto mental como moral, sería más enérgica en la mujer que en el hombre. Según indicó, en las jóvenes de esa edad la imaginación se extravía en “raras sentimentalidades”, haciéndose más reservada, temerosa, vergonzosa o bien, autoritaria y coqueta. Aquella sería la edad de las amistades tiernas, del amor romanesco, de las ambiciones y de las grandezas. Por el contrario, la anatomía y fisiología del varón sufren cambios definitivos. El mismo fenómeno se produce a nivel psicológico. A partir de la pubertad, el varón llega por grados al apogeo de los atributos intelectuales y morales de su masculinidad, y la mujer adopta los rasgos peculiares de su sexo. La crisis psíquica, a menudo, sería más intensa en la mujer que en el hombre. En absoluta sintonía con la representación de lo femenino que reproducía la cultura patriarcal de aquellos tiempos modernos, sostenía que la despreocupación moral en que vive el alma infantil de la joven le sucede el conocimiento de su situación sexual y el papel que le incumbe en la vida. El secreto instinto de su verdadera misión, acentuaría la vida interior con excesos de meditación, melancolía y la angustia expresada en llantos inmotivados. Su ternura se consagraría a determinados pensamientos y personas. Ese exceso sentimental se traduciría, en algunos casos, en misticismo.

Por su parte, el varón mostraría una sensación de vida que lo anima, y su inexperiencia lo tomaría presuntuoso, turbulento, osado, soñador, ardiente de inasibles quimeras. Se hipertrofiaría su yo, sintiéndose hombre y alimentando ambiciones. Recordó las afirmaciones de Compayré que sostuvo que, a los quince años, el joven pretendía ser tomado en serio, ser tratado como hombre. Por esa razón el púber se indisciplina, siendo incapaz de persistir en una ocupación o actividad cualesquiera. Ese “desorden mental” los conduciría a una progresiva inferioridad intelectual. Era aquella una razón más para proponer, después de los 11 años, una educación profesional y técnica. El desarrollo del sistema muscular, y su fuerza casi adulta, sería acompañado por una afectividad intensa, entre los 11 y los 16 años, a ejercitar las aptitudes manuales. Pero a todo esto también se debía sumar una razón de orden económico: “la de que el país exige esta enseñanza a sus habitantes”.⁵¹

Sus observaciones le habían mostrado que la atención, la voluntad y la constitución de los centros perceptivos distaban en función de los sexos. Supuestamente, la atención de la mujer era más concentrada en el periodo infantil, y se volvía más indirecta y dispersa en

⁵⁰ MERCANTE, Víctor *La crisis...*, cit., pp. 97-98.

⁵¹ MERCANTE, Víctor *La crisis...*, cit., p. 122

la pubertad, ocurriendo lo contrario en el hombre. En el varón la intensidad crecía, mientras que en la mujer se debilitaba, perdiendo la situación tan privilegiada que tenía durante la infancia. Un diagnóstico, por cierto, muy oportuno para una reforma que apuntó a la continuidad de los estudios de los varones en la Escuela Intermedia y, eventualmente, para que unos pocos siguieran el Colegio Nacional.

Esos cambios desencadenarían un sentimiento de profunda crisis. En ese punto se explayó valiéndose de las afirmaciones de algunos intelectuales de la época que se pronunciaron sobre la homosexualidad, el uranismo femenino y el tercer sexo.⁵² Comentó que desde los 13 años, es la edad en la que

“el amor ofrece esas extrañas perversiones conocidas bajo el nombre de homsexualidades y que atacan en forma de amistades solitarias, primero de emoción fiamesca después, para resolverse, por último, en uranismo [...] La función de las glándulas genésicas, dice Krafft-Ebing (Psicopathies sexuales) trae consigo al libidinoso y se traduce en estados que afectan al carácter, a la voluntad y a la conducta del individuo, particularmente durante el período en que los apetitos sexuales no son satisfechos normalmente. El onanismo arroja cifras que Roux hace alcanzar al 75%, es un vicio casi habitual del adolescente, que repercute intensamente en sus actividades y que reclama métodos preventivos, como la vida en campaña y una educación sexual”.⁵³

Por otra parte, el joven púber manifiesta su tendencia a la haraganería y a la crueldad. Una edad en la que confluían virtudes sublimes y acciones heroicas pero también, perversidades y extravíos condenables. Los antropólogos italianos –Marro, Angiolella, Lombroso– habían notado la tendencia a la ambulación y la inasistencia a clases. Los sentimientos estéticos, vinculados íntimamente con la vida sexual, sufrirían un profundo cambio al comienzo de la pubertad, de allí que sería imprescindible idear un plan de contenidos y estrategias didácticas, basados en la selección sexual e intelectual y en el mejoramiento de la especie y de los conceptos.

Tanto en el varón como en la mujer adolescente, existe supuestamente una preferencia por ejercitar las manos antes que por estudiar materias. Las jóvenes le habían mostrado una inclinación por la pintura y la aversión hacia los “quehaceres femeniles” (modista,

⁵² Sobre estas inquietudes de principios de siglo que hablan de la “masculinización” de la mujer y la “feminización del hombre” continúa siendo un trabajo de cita obligada el de SALESSI, Jorge *Médicos, maleantes y maricas*, Beatriz Viterbo Editora, Rosario, 2000. El texto de Mercante muestra el temor que experimentaron muchos de los hombres de aquel tiempo ante la percepción de una hombría insuficiente, que generó en encerramiento en una espiral de desconfianza y ansiedad que sólo pudo ser compensada a través de la expresión, simbólica o efectiva, de alguna forma de violencia hacia quienes se consideraba endebles, vulnerables pero al mismo tiempo peligrosas. Sobre esta cuestión un trabajo sugerente es el de KAUFMAN, Michael “Masculinidad dominante, armadura que paraliza”, en *LETRA S*, 6 de abril de 2000.

⁵³ MERCANTE, Víctor *La crisis...*, cit., pp. 182-187.

bordadora). Se sentirían atraídas por la naturaleza aborreciendo la fatiga, por lo que buscarían ocupaciones amenas y un tanto románticas. Tareas como la telegrafía y la costura les resultarían monótonas. Sus preferencias por leer Historia y Literatura, le indicaba que serían menos propensas a las actividades manuales que los varones. En definitiva, los sentimientos y la conducta durante la crisis pubertad revelarían las profundas variaciones de acuerdo a la edad y el sexo, de allí que la escuela debía adaptarse a esas dos grandes coordenadas.⁵⁴

A partir de ese diagnóstico, abordó la cuestión de “la capacidad para aprender durante la crisis”. El principio pestalozziano acerca de que “la medida de la enseñanza no es la que el maestro puede dar, sino la que el niño puede recibir”, resultó oportuno para explicarse sobre la pertinencia de la creación de la Escuela Intermedia. Su planteo central se inspiraba en lo que Dewey había sentenciado cuando se refirió al “despilfarro de la educación”, que substruía al alumno de las influencias fecundas del sol y de la sociedad. El propósito de la escuela era el de “hacerse amar el trabajo y hacerse detestar la vida muelle, inútil e insulsa del holgazán”.⁵⁵ De modo que el problema consistía en precisar qué se entendía por enseñanza integral. No se debía confundir integralidad destinada a satisfacer las exigencias del Estado con la integralidad destinada a formar un espíritu enciclopédico, puesto que

“Es la nación que necesita ingenieros, naturalistas, historiadores, literatos, escultores, albañiles; no es el individuo que necesita ser ingeniero, naturalista, historiador, literato, escultor, albañil, carpintero, por parcial que concibamos ese enciclopedismo [...]. La enseñanza integralmente es absurda”.⁵⁶

Siguiendo al pedagogo cubano Aguayo, que había considerado “la escuela del trabajo como un gran taller donde cada actividad del niño, encuentra los estímulos, los motivos, los instrumentos que necesita para ejercitarse”,⁵⁷ presentó a las Escuelas Intermedias como aquellas que preparaban “al nuevo luchador sin recelo para el trabajo, que es la mejor y la más noble defensa de la vida”.⁵⁸ Una escuela donde no se descuidaban aspectos tan esenciales como la sensibilidad y la delicadeza, teniendo como marco de trabajo el ámbito de la naturaleza. Con el dictado de dos o tres horas al día de contemplación atenta, de dos o tres horas de ejercitación eficaz, de lectura de composición, de dibujo, de educación estética, de educación científica (ciencias naturales, geografía, física), realizadas “bajo el cielo como techo”, se vigorizaban el razonamiento y la voluntad.

En cuanto al Colegio Nacional tenía una educación de tipo integral, en tanto contemplaba la unidad desde el punto de vista psicofisiológico, realizada con el núcleo de mate-

⁵⁴ MERCANTE, Víctor *La crisis...*, cit., p. 239.

⁵⁵ MERCANTE, Víctor *La crisis...*, cit., p. 274

⁵⁶ MERCANTE, Víctor *La crisis...*, cit., p. 276.

⁵⁷ MERCANTE, Víctor *La crisis...*, cit., p. 282.

⁵⁸ MERCANTE, Víctor *La crisis...*, cit., p. 283.

rias afines que formaba la capacidad profesional para garantizar la agudeza de observaci3n, razonamiento, comprensi3n, prontitud para asociar, habilidad para imaginar y destreza para hacer. Con esa ense~anza se pretendía desarrollar el intelecto, a partir de la organizaci3n del conocimiento desde los centros de percepci3n.

La vocaci3n de los alumnos estaría condicionada en su intensidad por el instinto, la tendencia y la inclinaci3n. A diferencia de otros normalistas argentinos, que apostaron a la capacidad transformadora de la educaci3n, estimó que la escuela no podía modificar el instinto. En ese sentido, un punto cardinal era la cuesti3n de la descendencia que se alteraba al no ser concurrentes las ĺneas ancestrales y la adaptaci3n. Precisamente el “debilitamiento” en la juventud argentina, un mal que la escuela y el colegio no habían podido combatir, se debía a que los hijos de los inmigrantes no contaron con las mismas condiciones de ambientes y costumbres que sus ancestros, lo cual generaba las grietas en el modo de ver, pensar y querer.

Otro aspecto que abordó fue el de “la organizaci3n y el gobierno de la ense~anza” que debía imperar durante la crisis. Retomó nuevamente los aspectos abordados a lo largo del texto, para pronunciarse sobre un aspecto no resuelto desde el mismo momento que se puso en marcha el imperativo de “educar al soberano”. A la hora de marcar el límite entre las poĺticas educativas del Estado y el respeto a la libertad individual, otra vez se escuchó en su saber para comentar:

“La ense~anza obligatoria parecese a la obligaci3n de guardar preceptos higi3nicos, porque las enfermedades constituyen un peligro para la colectividad. El individuo pertenece al Estado, se debe a los deḿs, bien poco a ś mismo. De este concepto deriva el cultivo y el desarrollo de aptitudes que lo hagan útil a sus semejantes, en forma de que el esfuerzo se traduzca en un máxmo de rendimiento. Pero nadie resiste a ser educado sino cuando se contrarían sus tendencias o se exigen ejercicios en los que su capacidad se excede. La ley ha querido prevenirse contra la desidia del padre, quien dispone del hijo hasta una edad avanzada. Pero la ley, [...] no podría ordenar funciones para las que no ha llegado la oportunidad f́sico-psicol3gica”.⁵⁹

Por allí pasaba, según su criterio, la falacia de los argumentos de quienes criticaron la reforma por atentar contra la ley sancionada en 1884. Las estadísticas demostraban que el primer año era cursado en los establecimientos secundarios por alumnos que sólo habían presentado el certificado de 4º grado. La presi3n de los padres había llevado a la violaci3n de la reglamentaci3n, poniendo en duda que el nuevo ministro Salinas pudiera conseguir que se respetara su resoluci3n de exigir el 6º grado. La intenci3n de la reforma había sido la de recuperar el espíritu de la ley 1420, superando aquella pasividad en la ense~anza práctica de los jóvenes destinados a la agricultura, el taller y a los oficios menores, activi-

⁵⁹ MERCANTE, V́ctor *La crisis...*, cit.

dades a las que se congregaban sin capacidad, desagradados y dispuestos a rehuirlos para entregarse a la vida parásita, sin profesión. De modo que, “quienes combatieron el plan del ex-ministro doctor Saavedra Lamas, tuvieron sólo una razón para hacerla: la repugnancia de ver con el delantal del artesano a sus hijos, porque no lo habían usado ellos”.⁶⁰

Cuando explicó la readecuación de los Colegios Nacionales con la eliminación de los exámenes de ingreso y la presentación de un plan de estudios con grupos de materias afines, detalló cómo se organizaría y se administraría el sistema reformado. Una enseñanza que articulaba un carácter integral en la formación durante los primeros años con un ciclo que pretendía educar para habilitar a los jóvenes en el ejercicio de las actividades manuales.

Finalmente, en sus últimas páginas se explaya profusamente para identificar como *zurdismo* a aquella tendencia que veía, sentía, pensaba, hacía y se conducía al revés de los que el sentido común o la razón elemental aconsejaban. Habían contribuido a su crecimiento los nuevos medios de comunicación, pero sin duda la causa profunda era otra:

“Una investigación privada, llena de dificultades, nos dio alrededor del 20% de niños cuyos padres o abuelos habían sufrido enfermedades venéreas. Estaban ellos, formados en esa masa de holgazanes, distraídos, abúlicos e incorregibles recalcitrantes. ¿No serían, tal vez, el 50%; no habría, en otros, taras de un alcoholismo ancestral? Por este lado hay secretos, del mal que lamentamos, tan graves como la subversión de valores traída por la confluencia de las razas sufrientes de Europa. De esta suerte no son problemas políticos ni pedagógicos los que deben intranquilizarnos, sino higiénicos y étnicos”.⁶¹

Este comentario, que no deja de sorprender conociendo los orígenes de su autor, muestra descarnadamente, sin intermediaciones del lenguaje pedagógico, la sensación de un mundo trastocado frente a la emergencia del cosmopolitismo. Esa incertidumbre reclamó nuevamente el orden para encauzar la dinámica del progreso. El ropaje científico del discurso pedagógico de Mercante fue expresión y, al mismo tiempo, instrumento de la reacción ideológica de su tiempo. Sus ideas pedagógicas, como se dijo, tenían un propósito correctivo. La Pedagogía era el instrumento para propiciar la reforma de un sistema educativo que con el paso del tiempo había generado desconcierto.

Si para los años 1880s. la escuela, con su sentido democratizador, parecía la gran aliada para concretar la estabilidad política y social tan ansiada, a principios del siglo XX aparecía como responsable de generar el “desequilibrio social”. Las voces de la elite cuestionaron ese modelo de educación porque creaba la peregrina y engañosa idea de un ascenso social. Vale preguntarse hasta qué punto aquello era el producto de una ilusión o había datos de la realidad que lo corroboraban. Después de todo, allí estaba el ejemplo del hijo

⁶⁰ MERCANTE, Víctor *La crisis...*, cit., pp. 337-338.

⁶¹ MERCANTE, Víctor *La crisis...*, cit., p. 419.

LUCÍA LIONETTI “Victor Mercante: agente político...”

de inmigrantes chacareros de Merlo que logró, a partir de su capital técnico y simbólico, conseguir el capital relacional y político necesario para alcanzar el reconocimiento pedagógico y una carrera exitosa dentro de la burocracia estatal.

La mirada sobre este sujeto individual y su pensamiento pedagógico, permite complejizar aquellos análisis que centran su interés en cuestiones de macro políticas, y que han presentado el normalismo con enfoques un tanto simplistas y unilineales. Habrá que seguir indagando sobre esa relación entre las políticas tuteladas por el Estado que promovieron la capacitación de los maestros y maestras y la capacidad de acción de estos sujetos sociales. La realidad social revela que los llamados “normalizadores” fueron mucho más que meros instrumentos de las políticas verticalistas y centralistas de las autoridades nacionales.

La pródiga labor de Mercante lo muestra como uno de los exponentes más notables del campo pedagógico. La obra que se ha elegido para analizar en este trabajo es una demostración evidente de la densidad de su conocimiento y su amplia formación pedagógica, según los paradigmas científicos del momento. Todos sus esfuerzos se volcaron, en ese sentido, a construir una teoría pedagógica que se consagrara a través del reconocimiento institucional y científico. Una instancia, por otra parte, insoslayable en aquella búsqueda de prestigiar y salvaguardar los intereses profesionales de los auténticos especialistas en una materia en la que se solía opinar e improvisar en exceso, según sus propias palabras.

Tandil, noviembre de 2005