

## 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 normalistas<sup>1</sup> 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 social<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> Se autodenominaban de distintos modos.

<sup>2</sup> 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 provincias<sup>3</sup>.

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.

<sup>3</sup> 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 territorio<sup>4</sup>.

<sup>4</sup> 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 población<sup>5</sup>. 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 primario<sup>6</sup>.

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 gratuita<sup>7</sup>.

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

<sup>5</sup> 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.

<sup>6</sup> 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.

<sup>7</sup> 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 provincias<sup>8</sup>.

### 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 1918<sup>9</sup>. Los estudios que lo abordan desde sus intervenciones en

<sup>8</sup> 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.

<sup>9</sup> 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 niñez<sup>10</sup>. Exploraciones que se abocan a la etapa de la gestión de Mercante en la Escuela Normal de San Juan en los años 1890<sup>11</sup>; o sus intervenciones en torno a la educación y la psicología, y como protagonista de la historia de la psicología Argentina<sup>12</sup>. Existen indagaciones sobre la intervención de Mercante en la Universidad Nacional de La Plata, en particular en la sección Pedagógica y la formación docente<sup>13</sup>. Otras exploraciones lo hacen desde una perspectiva filosófica, asociada al enfoque de la biopolítica<sup>14</sup>; o indagan a Mercante en sus intervenciones sobre

<sup>10</sup> 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.

<sup>11</sup> 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.

<sup>12</sup> 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.

<sup>13</sup> 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.

<sup>14</sup> 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 social<sup>15</sup>. Finalmente, advierto, que otros estudio examinan lo que denominan su autoritarismo científico<sup>16</sup>.

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 Victor Mercante (1870-1934) y Carlos Norberto Vergara (1859-1929)*. Tesis presentada al Doctorado en Filosofía, Universidad Nacional de Cuyo, 2021.

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

<sup>16</sup> 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 educación<sup>17</sup>, textos escolares<sup>18</sup>.

<sup>17</sup> 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.

<sup>18</sup> 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 dramas<sup>19</sup>.

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 abcé. 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.

<sup>19</sup> Entre sus obras se pueden citar: *Frenos. (Parábola del genio)*. Drame lírico in quattro 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*<sup>20</sup>. 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 nación<sup>21</sup>.

<sup>20</sup> 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.

<sup>21</sup> “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 respuesta<sup>22</sup>.

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 unidad<sup>23</sup>.”

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.

<sup>22</sup> 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.

<sup>23</sup> 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”<sup>24</sup>.

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”<sup>25</sup>.

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

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

<sup>24</sup> Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., pp. 13-14.

<sup>25</sup> 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.

<sup>26</sup> 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?”<sup>27</sup>.

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”<sup>28</sup>.

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”<sup>29</sup>. 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”<sup>30</sup>.

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.

<sup>27</sup> *Ibíd.*, p. 15.

<sup>28</sup> Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., p. 16.

<sup>29</sup> *Ibíd.*

<sup>30</sup> *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”<sup>31</sup>.

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”<sup>32</sup>.

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.”<sup>33</sup>.

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

<sup>31</sup> Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., p. 287.

<sup>32</sup> *Ibíd.*

<sup>33</sup> Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., p. 288.

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

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”<sup>35</sup>.

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”<sup>36</sup>. 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”<sup>37</sup>. 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

<sup>34</sup> *Ibíd.*, pp.16-17.

<sup>35</sup> Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., p. 167

<sup>36</sup> 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.

<sup>37</sup> Víctor Mercante, *Museos*, ob. cit., p. 17.

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

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”<sup>39</sup>.

¿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

<sup>38</sup> *Ibíd.*

<sup>39</sup> 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”<sup>40</sup>.

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,

<sup>40</sup> 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”<sup>41</sup>.

A sus ojos, en 1911, se ha concretado “una conquista insuperable e indiscutible: la nacionalidad, que no es obra tan solo de constituciones”<sup>42</sup>. 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”<sup>43</sup>.

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”<sup>44</sup>.

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”<sup>45</sup>. 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”<sup>46</sup>. Todo lo que afirma conduce a lo mismo: la respuesta nacional, al problema del cosmopolitismo que Mercante denunciaba en 1893, fue dada exitosamente.

<sup>41</sup> Víctor Mercante, “Sarmiento...” cit., p. 249.

<sup>42</sup> Víctor Mercante, “Sarmiento...” cit., p. 250.

<sup>43</sup> *Ibíd.*, pp. 250-251.

<sup>44</sup> *Ibíd.*

<sup>45</sup> *Ibíd.*, p. 248.

<sup>46</sup> *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”<sup>47</sup>.

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”<sup>48</sup>.

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”<sup>49</sup>. 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

<sup>47</sup> *Ibíd.*

<sup>48</sup> Víctor Mercante, “Sarmiento...” cit., pp. 253-254.

<sup>49</sup> *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”<sup>50</sup>.

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”<sup>51</sup>.

Toda esa eficacia trae en la observación de Mercante un 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”<sup>52</sup>.

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,

<sup>50</sup> Víctor Mercante, “Sarmiento...” cit., p. 257.

<sup>51</sup> *Ibíd.*

<sup>52</sup> *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”<sup>53</sup>.

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”<sup>54</sup>. 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”<sup>55</sup>.

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”<sup>56</sup>. 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”<sup>57</sup>.

<sup>53</sup> *Ibíd.*

<sup>54</sup> *Ibíd.*

<sup>55</sup> *Ibíd.*

<sup>56</sup> *Ibíd.*

<sup>57</sup> *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 analfabetos<sup>58</sup>. 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 escolar<sup>59</sup>.

<sup>58</sup> 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.

<sup>59</sup> *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 meses<sup>60</sup>.

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 constante<sup>61</sup>.

El analfabetismo sigue siendo el gran tema, por esa razón en 1905, el senador Láinez presenta su proyecto para nacionalizar la enseñanza<sup>62</sup>, puesto

<sup>60</sup> 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.

<sup>61</sup> *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.

<sup>62</sup> 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 nación<sup>63</sup>. 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.

<sup>63</sup> “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 exija<sup>64</sup>. 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 anteriores<sup>65</sup>.

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.

<sup>64</sup> “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.

<sup>65</sup> *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 nacionalizar<sup>66</sup>. 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 escuela<sup>67</sup>.

<sup>66</sup> 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.

<sup>67</sup> 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 problema<sup>68</sup>.

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 otras<sup>69</sup>.

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.

<sup>68</sup> Herrero, ob. cit. 2021: 28-59.

<sup>69</sup> 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 clases<sup>70</sup>. 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

<sup>70</sup> 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.