

## **Escribe como científico y no lo respaldan las fuentes disponibles. Víctor Mercante y los problemas educacionales (1890-1911)**

WRITES AS A SCIENTIST AND IS NOT SUPPORTED BY AVAILABLE SOURCES.  
VÍCTOR MERCANTE AND EDUCATIONAL PROBLEMS (1890-1911)

*Alejandro Herrero*

Universidad Nacional de Lanús-Universidad del Salvador-  
CONICET

<https://orcid.org/0000-0003-4726-5236>

[herrero\\_alejandro@yahoo.com.ar](mailto:herrero_alejandro@yahoo.com.ar)

RESUMEN: Diversos estudios de biopolítica exploran la así llamada etapa de “la Argentina moderna”, que va desde 1890 hasta 1916. En este lapso se cristalizan un Estado-nación y Estados provinciales con recursos suficientes en sus arcas para definir políticas de gobierno y, de este modo, intervenir en el espacio y en la población. En el ámbito educativo, se dictan leyes de instrucción primaria y se las intenta aplicar. Además, por primera vez, los mismos organismos estatales necesitan y convocan a educacionistas en su sistema de instrucción pública y en cargos de gobierno. En este marco, me interesa estudiar a Víctor Mercante, educador que forma parte de espacios de gobierno, tiene cargos en sedes educativas y en el poder legislativo. Los estudios en torno a Mercante tienen diferencias de perspectivas y enfoques entre sí, pero todos concluyen en lo mismo: Mercante expone su concepción educativa e investigaciones como un científico. En particular, exploro su intervención puntual en 1911, año del homenaje a Sarmiento en el centenario de su nacimiento, donde los educacionistas se sienten convocados

para hablar del homenajeador y de la educación Argentina. Mi objetivo es evidenciar que, sin duda, Mercante escribe como científico y no lo respaldan las fuentes disponibles.

**PALABRAS CLAVE:** Víctor Mercante, educación, Argentina, científico, nacionalismo.

**ABSTRACT:** Various biopolitical studies explore the so-called stage of modern Argentina from 1890-1916. In this period, a nation-state and provincial-state crystallized with sufficient resources in their coffers to define government policies and, this way, intervene in space and in the population. In the educational sphere, primary education laws are enacted, and attempts are made to apply them. In addition, for the first time, the same state agencies need and call for educators in their public education system and in government positions. In this framework, I am interested in studying Víctor Mercante, an educator who is part of government spaces, has positions in educational centers and in the legislative power. The studies around Mercante have different perspectives and approaches, but they all conclude in the same way: Mercante exposes his educational conception and research as a scientist. I explore his punctual intervention in 1911, the year of the tribute to Sarmiento on the centenary of his birth, where educationists feel summoned to talk about the honoree and Argentine education. My goal is to show that without a doubt Mercante writes as a scientist and is not supported by available sources.

**KEYWORDS:** Víctor Mercante, Education, Argentina, Scientist, Nationalism.

## INTRODUCCIÓN

En la historiografía argentina se solía afirmar 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: algunos estudios plantean que dicha consolidación se produce en un proceso que va desde 1880 hasta 1903, puesto que se registra, por ejemplo, que el Estado-nación requería del aval de bancos provinciales más poderosos que el banco nacional para pedir préstamos. Las crisis de 1885 y de 1890 destruyen todos estos bancos y, entre la úl-

tima década del siglo XIX 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 (Gerchunoff et al., *Desorden* 38; Gerchunoff, *El eslabón* 29).

Fue en ese lapso de tiempo, 1880-1903, cuando se registra la convocatoria, tanto por parte del Estado nacional y como de los provinciales, de educacionistas, médicos e ingenieros para definir políticas de gobierno sobre el espacio y la población (González Leandri, “Miradas” 12). Desde entonces, estos especialistas conviven con los abogados, expertos que siempre habían ocupado los cargos de los Estados desde la etapa colonial hasta más allá del ciclo independiente (Puiggrós, *Sujetos* 39).

Desde el punto de vista educacional, se dictan leyes de instrucción pública en cada una de las provincias, puesto que el artículo quinto de la Constitución nacional establecía que solo ellas eran las encargadas del nivel primario (Herrero, “Una aproximación” 59).

En 1879-1880, el Estado-nación argentino realiza la denominada “Campaña al Desierto” y controla territorios al sur de Buenos Aires y al norte de Santa Fe. El poder legislativo de la república dicta una ley de educación común para estas administraciones llamadas nacionales. Vale decir, que en el sistema de instrucción pública se dictan leyes provinciales y nacionales donde se sostiene una enseñanza primaria obligatoria, gradual y gratuita (Herrero, “La república” 64 y “El director” 15).

Los educacionistas o normalistas acceden a cargos de gestión en la nación y en las provincias, y a la dirección de sedes escolares (Herrero, “La escuela” 15 y “Los usos” 25). En este artículo, quiero indagar sobre uno de estos educacionistas: Víctor Mercante (1870-1934).

Los estudios que han examinado la figura de Mercante se refieren a momentos puntuales de su trayectoria. Algunos de ellos 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 (Lionetti, “Víctor Mercante” 93; Alonso, “Víctor Mercante” 8; Dussel, “Víctor Mercante” 415 y “Estudio” 2). Se pueden leer investigaciones que lo abordan desde sus prácticas en la educación primaria y sus estudios en torno a la niñez (Carli, *Entre Ríos* 201 y *Niñez* 134). Asimismo, existen exploraciones que se abocan a la etapa de la gestión de Mercante en la Escuela Normal de San Juan en

los años 1890 (Dagfal, “Víctor Mercante” 7); o sus intervenciones en torno a la educación y la psicología, y como protagonista de la historia de la psicología argentina (Dagfal, “Historias” 17 y “Breve historia” 38). En otras investigaciones, se estudia la actuación de Mercante en la Universidad Nacional de La Plata, en particular en la sección pedagógica y en la formación docente (Picco, “La educación” 56, *Metodología* 9 y “Extensión” 45). Además, se pueden leer estudios desde una perspectiva filosófica, asociada al enfoque de la biopolítica (Visaguirre, “La Escuela” 89 y “Una crítica” 76) y otras que indagan a Mercante en sus intervenciones sobre la cuestión social (Zimmermann, *Los liberales* 89). Como se aprecia, la variedad de enfoques es considerable. Finalmente, otros estudiosos examinan lo que denominan el “autoritarismo científico” de Mercante (Tedesco 78).

Ahora bien, resulta notable que, dentro de la extensa trayectoria de Mercante —que comienza a fines del siglo XIX y termina con su muerte en 1934— se estudien etapas acotadas a unos escasos años y a temas y aspectos precisos de sus diversas intervenciones. Salvo la tesis doctoral de Leonardo Visaguirre, que indaga a Mercante en uno de sus capítulos y siempre en comparación con Carlos Vergara, otro normalista, no he encontrado ningún libro o tesis abocado solo a estudiarlo: siempre se trata de estudios de corto aliento. En síntesis, si bien se trata de investigaciones muy valiosas, aún se sabe poco de la dilatada trayectoria de Mercante.

Sin ser exhaustivos, se puede indicar, por ejemplo, que conocemos poco 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 en la Escuela Normal de Mercedes en Buenos Aires, su gestión en la Universidad Nacional de La Plata y 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. No obstante, se pueden seguir sus prácticas en sus diversas y constantes intervenciones en revistas oficiales o de asociaciones nacionales y de provincias. Por ejemplo, en *La Educación*, órgano de la ANE; en la revista *La educación*, publicación de la Dirección General Escuelas de la provincia de Buenos Aires; en *El Monitor de la Educación Común*, órgano del Consejo Nacional de Educación; o en otras revistas que el mismo Mercante dirigió. Además, sus intervenciones en soporte libro se producen en varios espacios: obras

sobre cuestiones de educación<sup>1</sup>, textos escolares<sup>2</sup> y libros de ficción y dramas<sup>3</sup>. En definitiva, se puede apreciar, por una parte, que Mercante interviene en espacios variados y con una gran producción escrita y, por

- <sup>1</sup> Se pueden citar un conjunto de sus obras 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>2</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 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 abc. 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>3</sup> Entre sus obras se pueden citar: *Frenos. (Parábola del genio). Dramea 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.

otra, que las investigaciones solo han indagado aspectos y momentos puntuales de su labor.

Sin embargo, tampoco mi investigación será de largo aliento, sino acotada a un momento puntual. 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. Aun así, algo escapa a todos los estudios: las afirmaciones de Mercante no son respaldadas por las fuentes disponibles. Por ello, mi propuesta es estudiar su intervención puntual en 1911, año del homenaje a Domingo Faustino Sarmiento en el centenario de su nacimiento, donde los educacionistas se sienten convocados para hablar del homenajeado y de la educación argentina. Al hacerlo, busco evidenciar que, sin duda, Mercante escribe como un científico, pero las estadísticas oficiales e informes de inspectores de escuelas no lo respaldan<sup>4</sup>. Mi enfoque, por un lado, amplía la unidad de tiempo al ser necesario conocer de sus intervenciones de fines del siglo XIX, dado que las invoca en 1911. Y, por otro, incorpora un análisis del discurso y de un estudio cuantitativo para indagar lo que enuncia sobre y lo que efectivamente sucede en las aulas.

INTERVENCIÓN DE MERCANTE (1893): “¿SE QUIERE UN HECHO EN PRUEBA DE ESTA ENFERMEDAD QUE NOS DOMINA?”

Víctor Mercante (1870-1934), egresado de la Escuela Normal de Paraná, hijo de padres inmigrantes, se incorpora rápidamente a la dirigencia política —fue elegido legislador en 1890— y a la dirección de la Escuela Normal en la ciudad de San Juan, en 1890. Así, 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 ANE y su órgano de difusión *La Educación* (Herrero, “Una aproximación” 49). Esta asociación defiende a los miembros del magisterio, además de definir que la escuela normal del Estado es la única sede que debe formar maestras y maestros. Asimismo,

<sup>4</sup> Existen estudios muy relevantes que tratan de contrastar las tesis invocadas por protagonistas de una etapa histórica y la narrativa del hecho, marcando la ficción o la falta de fuentes para sostener lo que se afirma: (Castellán, 1989; Sazbón, 1993; Salvatore, 2014).

promociona a un conjunto de sus asociados, entre ellos a Mercante, para que desde las áreas de educación de los Estados provinciales o del Estado nacional se los convoque a ocupar cargos relevantes en las direcciones de escuelas provinciales o en el Ministerio de Instrucción Pública de la nación. En la publicación se lee:

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 pueden 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 (*La Educación*, 15 de febrero y 1 de marzo de 1896, n. 226).

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. Como se ha visto, Mercante era uno de ellos.

En 1893, Mercante edita en Buenos Aires su libro *Museos escolares argentinos y la escuela moderna (Educación Práctica)*, el que 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 las nociones liberales son escasas, predominando las nociones nacionalistas, lo que se observa tanto cuando plantea el problema como en su respuesta (Herrero, “La escuela” 28).

Mercante plantea el problema de este modo: “[n]uestra República, esencialmente, cosmopolita, compuesta de elementos heterogéneos, necesita formar un espíritu nacional homogéneo que lo caracterice, necesita constituir su unidad” (Mercante, *Museos* 13). Desde las nociones básicas del liberalismo denominado clásico –defensa del gobierno mínimo, oponerse a que el Estado o la sociedad avasallen el espacio de libertad de los individuos–, de ninguna manera se puede considerar al cosmopolitismo como un problema. Si Mercante, junto con 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 espíritu nacional homogéneo”, y “constituir una unidad” (Mercante, *Museos* 13), de hecho lesiona, de modo nítido, algunas 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, la que dictó leyes para dar una respuesta en sede escolar. Lo que está afirmando Mercante, entonces, es más grave: sostiene que “[l]os gobiernos han tomado empeñosamente sobre sí esta tarea; decretos y leyes a cada momento”, sin solucionar el problema, pues “esas leyes no han conseguido argentinizarse las colonias rusas de Entre Ríos, por ejemplo, cuyos hijos por más que hayan nacido en territorio argentino, no son argentinos” (*Museos* 14). En su argumento se encadena un problema con otro. Primero, el cosmopolitismo, segundo, el dictamen de leyes y decretos que le dieron todo el poder a las escuelas para “uniformar a las masas exóticas” (*Museos* 14), sin lograr el objetivo. De este modo, Mercante arriba a la gran cuestión que quiere tratar: los gobiernos y sus planes, además de los docentes en las aulas, confunden “uniformar” con “nacionalizar”: “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” (*Museos* 14).

Así, Mercante interviene con argumentos nacionalistas de manera expresa: la cuestión la sintetiza con los términos “nacionalismo versus cosmopolitismo” (*Museos* 34). En sede escolar, y particularmente en los museos escolares, asocia cosmopolitismo con lo europeo, señalando que “las colecciones mineralógicas, de productos agrícolas, las cajas enciclopédicas (por otra parte muy deficientes) cuando no vienen de Francia son de Alemania” (Mercante, *Museos* 15). Subraya esto, para hacerse una pregunta: “¿somos franceses o argentinos? ¿A que Francia no muestra a sus niños ni un grano de trigo argentino?” (*ibid.*). Asimismo, afirma que “[n]o 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” (Mercante, *Museos* 16). 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” (*ibid.*) Todo esto, nos narra Mercante, se complementa con los textos y libros que se compran en las escuelas secundarias y que poseen siempre 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” (*ibid.*).

Este modo de pensar y negar lo nacional Mercante 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, en el espacio más amplio de la cultura, en los escritos y disertaciones de escritores y científicos. 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” (*Museos* 287). A este modo de pensar lo nacional y lo extranjero, el autor lo califica en términos médicos: “¿[s]e quiere un hecho en prueba de esta enfermedad que nos domina?” (*Museos* 288). Luego de esta pregunta, el propio Mercante contesta que “[h]ay 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” (*Museos* 289). Aquí invoca

el caso de Florentino 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 inicualemente 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” (*Museos* 288). Pero eso no es todo: Mercante constata la misma situación en sede escolar, al señalar que “[e]l Gobierno ha provisto a las Bibliotecas de las Escuelas Normales y Colegios Nacionales con las obras de Cuvier, de Buffon, Figuiet en lengua francesa y encuentran obstáculos para remitir un ejemplar de las obras de Ameghino” (*Museos* 17).

Planteado el problema, el autor invoca una respuesta concreta, registrada 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” (*Museos* 167). El primer logro de Scalabrini, 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” (*Museos* 168). Más adelante, 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 nascente 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 (*Museos* 294).

El modo de enseñanza de Scalabrini, 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” (*Museos* 17). 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 se hará de mayor interés y utilidad. Esas cajas deben de reemplazar a las extranjeras” (*ibid.*).

¿Qué está haciendo Mercante en esta intervención con su libro *Museos Escolares* en 1893? En principio, clasifica y ubica a los actores. Unos, impulsados por un pensamiento antinacional –“esta enfermedad que nos domina” *Museos* 17)–, señalan al cosmopolitismo como un problema y su cabeza proeuropea no les permite acertar a la respuesta: uniforman, no argentinizan. Otros, un reducido número de actores nacionales, luchan contra esta mentalidad dominante que propugnan desde los gobernantes, legisladores y docentes en las aulas, hasta escritores y científicos. Los actores de este último grupo están identificados por Mercante: dentro del espacio de la ciencia, Ameghino; en las Escuelas Normales, Pedro Scalabrini. Además, ambos son mencionados en la dedicatoria del libro y forman parte de su grupo de pertenencia, la ANE. Así, 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.

En 1911, esta intervención de Mercante es recuperada para plantear, entre otras cuestiones, que Sarmiento y los normalistas han dado la respuesta a este problema del “cosmopolitismo” y de “esta enfermedad que nos domina”.

#### LA INTERVENCIÓN DE MERCANTE EN 1911: HABLAR COMO CIENTÍFICO Y NO RESPALDARLO CON FUENTES

En 1911, Mercante interviene con su artículo “Sarmiento en la educación primaria: problemas que quedan por resolver”, aparecido en la publicación del Consejo Nacional de Educación. Allí, habla desde su condición de científico, su experiencia en la dirección de escuelas normales –en San Juan y en Mercedes– y su gestión en la sección pedagógica de la Universidad Nacional de La Plata; y participa con un estudio desde un órgano de difusión central: la publicación del Consejo Nacional de Educación. En dicho texto, Mercante comienza recordando el problema señalado en 1893: “Abierto el país a todas las inmigraciones con las grandes cua-

lidades 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” (“Sarmiento” 248).

Aquí la heterogeneidad y la falta de la nacionalización de los deseos, costumbres y opiniones —es decir, su mirada escasamente liberal— se perciben cuando designa tanto al problema como la respuesta que se producen. De hecho, 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, unificado las creencias, polarizado los afectos, inculcado ciertos ideales de grandeza, de amor y humanitarismo conquistado en largas penurias por las viejas civilizaciones (“Sarmiento” 249).

A los ojos de Mercante, en 1911, se ha concretado “una conquista insuperable e indiscutible: la nacionalidad, que no es obra tan solo de constituciones” (“Sarmiento” 250). Afirmando esto, el autor reconoce, 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” (“Sarmiento” 251). Sin duda, su nacionalismo impera negando toda libertad individual: “[h]arto 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” (*ibid.*).

Asimismo, Mercante afirma que “Sarmiento es el organizador de la escuela argentina en su sentido político, nacional y laico, tal como hoy es desde Jujuy a Ushuaia”. 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” (“Sarmiento” 248). En una larga marcha de varias décadas, sostiene Mercante, los normalistas 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” (“Sarmiento” 249). Todo lo que afirma conduce a lo mismo: la respuesta nacional al problema del cosmopolitismo, que Mercante denunciaba en 1893, fue dada exitosamente. Su tono y su enunciado describen una realidad concreta, una respuesta ya dada a

un problema. En este sentido, 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 (*ibid.*).

En las primeras cinco carillas, Mercante realiza un elogio a Sarmiento y a los normalistas. Pero no se detiene allí, pues dedica las nueve páginas siguientes a describir los nuevos problemas que se originan en las mismas sedes escolares: “[h]ay 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” (254).

Por otra parte, Mercante afirma que la educación laica trajo, a su vez, 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”. 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” (“Sarmiento” 257). Si la denominada lucha por la vida es la gran consigna que sintetiza el liberalismo económico y 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 prepara al individuo con un carácter contrario a la misma. El nuevo problema abierto por la misma respuesta de la escuela argentina laica, sostiene Mercante, se localiza en la formación de los educandos.

En este punto del texto, se impone un enunciado nacionalista y racista, de marcado biologicismo, que, en primera instancia, parece no tener nada 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” (“Sarmiento” 257). Precisamente, a los ojos de Mercante, 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 incompa-

tibilidades étnicas, sembrando las mismas creencias y difundiendo una misma lengua” (*ibid.*). En la observación de Mercante, toda esa eficiencia trae un nueva dificultad, ya que “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” (*ibid.*).

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

Este sentido íntimo de los actos –conciencia moral, carácter, aprecio de sí mismo, respecto de la propia dignidad, elevación de sentimientos, 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 (*ibid.*).

De esta manera, la mujer docente surge 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” (*ibid.*). 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” (*ibid.*). 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” (“Sarmiento” 257). A partir de esta crítica, postula entonces que

[d]entro 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 improbabilidad 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 (*ibid.*).

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

### ¿QUÉ SUCEDE EN LAS ESCUELAS?

En primer lugar, el gran drama del sistema de la instrucción pública de entonces —con la excepción de Capital Federal— seguía siendo el alto índice de analfabetos<sup>5</sup>. Para 1911, la mayoría de 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. Por ello, solo un reducido número de educandos accede a los siguientes grados o concluye todo el ciclo escolar (CNE 14 67-68). Por otra parte, 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 (Bassi 186-196).

Además, en casi todo el país los establecimientos siguen dependiendo del alquiler de casas, las cuales no son adecuadas para el dictado de clases, lo que motiva otra gran dificultad: a menudo las escuelas deben mudarse en el transcurso del año, o en el de un año al otro. Las construcciones alquiladas fueron pensadas originalmente para una vivienda y no para escuelas y, en el mejor de los casos, se hacen algunas reconstrucciones acordes a las medidas sanitarias escolares. Pero, por lo general, no son establecimientos aptos como sede escolar, pues predomina en ellos la precariedad, la escasez de luz y la falta de higiene. En este sentido, el tema del alquiler y las posibles mudanzas hacen que impere la inestabilidad constante (CNE 14 543).

<sup>5</sup> Para dar un ejemplo, en la memoria del CNE de 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 minimum de enseñanza obligatoria que exige la ley 1420, y que una ínfima parte cursan íntegramente la escuela primaria” (CNE, 1918, 58). Esto mismo se registra en años posteriores: CNE, 1923, pp. 109-110; CNE, 1938, p. 16; y CNE, 1939, p. 14.

Asimismo, como el analfabetismo sigue siendo el gran tema, en 1905, el senador Manuel Láinez presenta su proyecto para nacionalizar la enseñanza<sup>6</sup>, ya que, según el artículo quinto de la Constitución nacional, son las provincias las encargadas de crear, administrar y sostener el sistema de instrucción primaria. Por entonces, el índice de analfabetos en las provincias ronda el 70%. En la discusión parlamentaria, el proyecto de Láinez fue criticado porque lesionaba el poder de autonomía de las provincias, pero no se abordó la existencia de un alto índice de analfabetos, cuyo drama se debía atender de manera urgente. Finalmente, el proyecto se aprueba con una modificación: son las provincias las que deben solicitar las Escuelas de la Nación<sup>7</sup>. De hecho, una vez promulgada la ley, todas las provincias las solicitan. Con el transcurso de los años, en algunas provincias existen más escuelas nacionales –resultado de la Ley Láinez– que provinciales –ajustadas al artículo quinto de la Constitución nacional–.

<sup>6</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 (Ministerio de Educación 39).

<sup>7</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 las 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 considerables 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” (CNE, 1909, 53). En 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” (*ibid.*).

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, la Capital Federal modifica su plan de estudios, reduciendo el ciclo escolar y estableciendo que no aumentará el presupuesto aun si el aumento de niños y niñas en edad escolar lo exija (*La Educación*, 1905). La respuesta fue por un lado, solicitar –desde 1909 en adelante– escuelas a la nación –apelando a la Ley Láinez–, e incentivar desde su Dirección de Escuelas la creación de sedes privadas o las llamadas “escuelas populares” –creadas, sostenidas y administradas por los vecinos, sin fines de lucro, donde todo lo que se recauda es para la escuela popular–. En 1914, se puede leer el estudio de José Jacinto Berrutti sobre las escuelas en la provincia de Buenos Aires y en el Consejo Nacional de Educación. Esta obra, basada en las estadísticas oficiales, ofrece unas conclusiones igualmente dramáticas (25). Hay que subrayar que, en la década de 1930, los gobiernos nacionales siguen planteando el gran drama del analfabetismo. Por ello, en octubre y noviembre de 1934, se realiza en Buenos Aires la Primera Conferencia Nacional de Analfabetismo, cuyos diagnósticos son parecidos a los de décadas anteriores (*Primera Conferencia* 45).

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”? Aunque Mercante sostiene, desde su observación científica, que las escuelas resolvieron el problema de nacionalizar, lo que en verdad existió fue un programa de educación patriótica –así denominado por los gobiernos– desde la nación y desde las provincias, junto con una voluntad de nacionalizar (Guic, “Ramos Mejía” 67 y “El gobierno” 123). Sin embargo, dicha voluntad de educación patriótica no fue efectiva, pues lo que imperó fue la deserción escolar o que los niños y niñas ni siquiera llegaran a la escuela<sup>8</sup>.

<sup>8</sup> Esta situación escolar se puede visualizar en los registros oficiales de 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

Ricardo Rojas, funcionario del Ministerio de Instrucción Pública, edita su informe en soporte libro *La restauración nacionalista*, en 1909. Contrariamente a lo que afirma Mercante, Rojas no sostiene que las escuelas nacionalizaron a las niñas y niños o a los estudiantes del nivel secundario. Así, su tesis es crítica de la situación en las aulas y quiere llamar la atención sobre este problema (Herrero, “El centenario” 51). Asimismo, tampoco se puede sostener que exista, tal como afirma Mercante, una escuela laica desde Jujuy hasta Ushuaia, no solo 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>9</sup>.

Por otra parte, es cierto que la feminización existe en el magisterio, donde la mayoría de los docentes son mujeres desde el mismo origen del sistema de instrucción pública —y lo seguían siendo en 1911—. Sin duda, hoy nos irrita que Mercante haya sostenido que las mujeres forman mal a los estudiantes y que no están en condiciones de hacerlo en determinados grados de la enseñanza. Pero aquí hay otra cuestión que

---

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 ha asistido a las clase de 1er grado” (CNE, 1923, 109-110).

<sup>9</sup> Siguiendo los estudios de Mauro Diego, se puede citar el caso santafesino: “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 Láinez. 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 Láinez, 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” (106).

quiero subrayar: en 1911, el gran problema es que las escuelas tienen al frente de sus aulas a personas sin diploma y los gobiernos han fijado, entre los grandes temas a resolver en sus agendas, el alarmante índice de analfabetismo, la permanente deserción en el primero y el segundo 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 la clases (Herrero, “Una aproximación” 29). Por lo tanto, no existe ese “ejército de normalistas” en el sistema de instrucción pública, así como tampoco una enseñanza laica y nacionalista que se imparta desde Jujuy hasta Ushuaia, sino todo lo contrario.

Aun así, se advierte algo más: si bien el gran drama de la población es el alto índice de analfabetismo, Mercante lo localiza solo en los Colegios Nacionales que forman a la clase dirigente. Su mirada elitista impera, pues 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 primero y segundo 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 al que también pertenece–.

## CONCLUSIÓN

Es de suma importancia evidenciar y distinguir lo que se enuncia en la discusión pública y lo que efectivamente sucede en las aulas. Ambos dos niveles fundamentales, aunque distintos, por lo que su análisis arroja luz sobre aspectos diferentes.

En este estudio sobre Mercante, se pueden leer discursos de funcionarios que plantean una mirada que se autoriza como “científica” sobre la población –en este caso escolar–, exponiendo un diagnóstico y una respuesta. Asimismo, 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, pues da cuenta de las concepciones ideológicas de los

funcionarios y de las políticas que se debaten y se proponen implementar: el elogio del patriarcado, el desmerecimiento de las mujeres por el solo hecho de serlo, el racismo como explicación del progreso o barbarie de las naciones, el control social, el dirigismo escolar, entre otras cuestiones.

La intervención de Mercante en 1911 no ha sido objeto de estudio puesto que las investigaciones sobre su figura, tal como he dicho en la introducción, son escasas y se enfocan únicamente alguna etapa o años puntuales de su trayectoria. A lo largo de este texto, he examinado los enunciados de Mercante en sus intervenciones públicas, así como lo que sucede efectivamente en las sedes escolares que alude. No obstante, no llevo el primer nivel al segundo, concluyendo que, tal como dice Mercante, la nacionalización escolar se ha materializado en 1911, sino que lo dejo en suspenso y estudio para ver si esto se constata. Como hemos visto, hay documentos oficiales, estadísticas e informes de inspectores que evidencian que Mercante, en 1911, habla como científico –desde publicaciones oficiales de la nación– y, no obstante, las fuentes disponibles no lo respaldan.

## REFERENCIAS

- ALONSO, MARISA. “Víctor Mercante y su proyecto educativo la reforma Saavedra Lamas”. *Trabajos y comunicaciones*. N°35, 2009, pp. 299-312.
- BASSI, ÁNGEL. “Inspección y asistencia de alumnos”, *La Educación*, órgano dirección general de escuelas provincia de Buenos Aires, tomo IV, N°4, 1905, pp. 186-196.
- BERRUTTI, JOSÉ. *El analfabetismo en nuestro país*, Buenos Aires, Talleres Gráficos Juan Perrotti, 1914.
- CARLI, SANDRA. *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.
- \_\_\_\_\_. *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 Dávila, 2002.

- CASTELLÁN, ÁNGEL. "Cuando una afirmación se convierte en interrogante: ¿Vico en Alberdi (un ensayo de metodología del pensamiento)". *Cuyo*, vol. 6, 1989, pp. 9-53.
- DAGFAL, ALEJANDRO. "Víctor Mercante en San Juan (1890-1894)" II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología; XVII Jornadas de Investigación; Sexto Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur, Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires, 2010, pp. 348-349.
- \_\_\_\_\_. "Historias de la Psicología en Argentina (1890-1966)". *Ciencias Hoy*, vol. 21, N°126, 2012.
- \_\_\_\_\_. "Breve historia de la psicología en la ciudad de La Plata (1906-1966)". *Universitas Psychologica*, vol. 13, N°5, 2014, pp. 1759-1775.
- DIEGO, MAURO. "Imágenes especulares: Educación, laicidad y catolicismo en Santa Fe, 1900-1940". *Prohistoria*, N°12, Rosario, 2009, pp. 103-116.
- DUSSEL, INÉS. "Víctor Mercante (1870 - 1934)", *Perspectivas: revista trimestral de educación comparada*. París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación, vol. XXIII, N°3-4, 1993, pp. 808-821.
- \_\_\_\_\_. "Estudio preliminar". En Víctor Mercante, *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, La Plata. Ediciones de la Universidad Pedagógica, 2014.
- Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación año 1906-1907*. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, 1909.
- 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.
- Educación Común en la Capital, provincias y Territorios Nacionales. Informe Consejo Nacional de Educación año 1920*. Buenos Aires, Talleres Gráficos Argentinos, 1923.
- Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción pública publicado por el Consejo Nacional de Educación*. Buenos Aires, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1938.
- Educación común en la Capital, Provincias y Territorios Nacionales. Informe presentado al Ministerio de Justicia e Instrucción pública publicado por*

*el Consejo Nacional de Educación*. Buenos Aires, Talleres gráficos del Consejo Nacional de Educación, 1939.

GERCHUNOFF, PABLO, FERNANDO ROCCHI Y GASTÓN ROSSI. *Desorden y progreso. Las crisis económicas argentinas, 1870-1905*. Buenos Aires, Edhasa, 2008.

GERCHUNOFF, PABLO. *El eslabón perdido. La economía política de los gobiernos radicales (1916-1930)*. Buenos Aires, Edhasa, 2016.

GONZÁLEZ LEANDRI, RICARDO. “Miradas médicas sobre la cuestión social. Buenos Aires a fines del siglo XIX y principios del XX”. *Revista de Indias*, vol. LX, N°219, 2000, pp. 421-435.

GUIC, LAURA. “Ramos Mejía y las Multitudes Argentinas. Una intervención política en Buenos Aires, hacia el siglo XIX”. Tesis de Maestría, Universidad Nacional de Lanús, 2019.

\_\_\_\_\_. “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, 2021.

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

\_\_\_\_\_. “La República Posible y sus problemas en Argentina. Normalistas e industriales debaten el plan educativo alberdiano de las dos gestiones presidenciales de Julio Argentino Roca (1880-1886 y 1898 y 1901)”. *Secuencia. Revista de Historia y Ciencias Sociales*, 2011, p. 63-84.

\_\_\_\_\_. “La escuela normal y la voluntad científica de los nuevos educadores (Argentina, 1880-1900)”. *Perspectivas Metodológicas*, vol. 14, N°14, 2014, pp. 25-47.

\_\_\_\_\_. “El Director Urien y el inspector Berrutti. Una aproximación a la política de escuelas populares en la provincia de Buenos Aires, 1912-1914”, *Revista Perspectivas Metodológicas*, vol. 19. 2019, pp. 1-19.

- \_\_\_\_\_. “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*, 2019, N°27, pp. 23-45.
- \_\_\_\_\_. “El Centenario y sus nacionalismos escolares. *La Restauración nacionalista* de Rojas como excusa y apropiación”. *Temas de Historia Argentina y americana*, N°29, vol. 1, 2021, pp. 28-59.
- La Educación*, periódico quincenal, órgano de difusión de la Asociación Nacional de Educación, 1886-1898.
- La Educación*, periódico quincenal, 15 de febrero y 1 de marzo de 1896, año XI, n. 226-227.
- LIONETTI, LUCÍA. “Víctor Mercante: agente político e intelectual del campo educativo en la Argentina a principios del siglo XX”. *Prohistoria*, vol. 10, N°10, 2006, pp. 93-112.
- MINISTERIO DE EDUCACIÓN. *A cien años de la Ley Láinez*. Buenos Aires, Ministerio de Educación, ciencia y Tecnología, 2005.
- MERCANTE, VÍCTOR. *Museos escolares argentinos y la Escuela Moderna (Educación Práctica)*. Buenos Aires, Juan A. Alsina, 1893.
- \_\_\_\_\_. “Sarmiento en la educación primaria: problemas que quedan por resolver”. *El Monitor de la Educación Común*, Año 29. N°458, 1911, pp. 248-262.
- 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.
- PICCO, SOFÍA. “La educación de las mujeres en el pensamiento de Víctor Mercante”. *Revista Trampas de la Comunicación y la Cultura*, Año 5, N°43, 2006. pp. 3-52.
- \_\_\_\_\_. “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, UNLP, 2007.
- \_\_\_\_\_. “Extensión y formación docente en los orígenes de la Universidad Nacional de La Plata, (1906-1920)”. *Revista Question*, vol. 13, N°1, 2007.

- \_\_\_\_\_. “Extensión y formación de formadores: concepciones, prácticas y procesos”. En María Raquel Coscarelli (comp.), *La extensión universitaria: sujetos, formación y saberes*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social, UNLP, 2009, pp. 87-148.
- PUIGGRÓS, ADRIANA. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*. Buenos Aires, Galerna, 1990.
- Revista de Educación*. Publicación Oficial de la Dirección General de Escuelas de la Provincia de Buenos Aires, 1905-1916.
- SALVATORE, RICARDO. “De la ficción a la historia: el fusilamiento de indios de 1836”, *Quinto Sol*, vol. 18, N°2, 2014, pp. 1-31.
- SAZBÓN, JOSÉ. “De Angelis difusor de Vico”. *Cuadernos*, N°3, 1993, pp. 3-157.
- SOUTHWELL, MYRIAM. *Psicología experimental y Ciencia de la Educación. Notas de historia y fundamentos*. La Plata. Universidad Nacional de La Plata. 2003.
- TEDESCO, JUAN CARLOS. *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1986.
- VISAGUIRRE, LEONARDO. “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*, Vol. 8, 2019-2020, pp. 1-15.
- \_\_\_\_\_. “Una crítica filosófica epistemológica a las pedagogías argentinas de principio del siglo XX. La tensión positivismo krausismo en la producción de Víctor Mercante (1870-1934) y Carlos Norberto Vergara (1859-1929)”. Tesis presentada al Doctorado en Filosofía, Universidad Nacional de Cuyo, 2021.
- ZIMMERMANN, EDUARDO. *Los liberales reformistas. La cuestión social en la Argentina (1890-1916)*. Buenos Aires, Editorial Sudamericana/ Universidad de San Andrés, 1994.

Aceptación: 15-04-22

Recepción: 23-08-22