

El texto que sigue se publicó originalmente en Perspectivas: revista trimestral de educación comparada (París, UNESCO: Oficina Internacional de Educación), vol. XXIII, n^{os} 3-4, 1993, págs. 808-821.

©UNESCO: Oficina Internacional de Educación, 1999

Este documento puede ser reproducido sin cargo alguno siempre que se haga referencia a la fuente.

VICTOR MERCANTE

(1870–1934)

*Inés Dussel*¹

La Argentina es, junto a Uruguay y Chile, uno de los países de modernización temprana en América Latina. Un factor clave en esta modernidad fue la estructuración de un sistema educativo nacional, que integró y homogeneizó a la población de las provincias y sobre todo a la gran masa de inmigrantes. Todo esto se realizó por medio de la expansión de la escuela primaria pública y gracias a un sistema uniforme de formación de maestros.

La pedagogía subyacente en esta expansión fue el *normalismo*, así denominada por tener su base institucional en las Escuelas Normales². Los normalistas, en una combinación peculiar de positivismo, krausismo y otras corrientes de la época, confiaban en la educabilidad de los sujetos, en la ciencia y en el progreso, y destacaban el papel fundamental del magisterio en la formación de los niños como los ciudadanos del futuro. Asimismo, creían que el estudio científico de la pedagogía permitiría encontrar las leyes y métodos más eficaces de enseñanza³.

Uno de los representantes más destacados de esta corriente fue Víctor Mercante (1870-1934). Egresado de la Escuela Normal de Paraná, estuvo al frente de dos escuelas normales de provincias y se dedicó más tarde a la investigación psicopedagógica en la Universidad de La Plata. Escribió numerosos textos de pedagogía, libros de texto para alumnos y tratados científicos sobre una nueva disciplina, la *paidología*. Fue un positivista ortodoxo, que buscó estructurar una pedagogía científica, asentada en bases psicológicas y biológicas y basada en la observación de miles de niños y adolescentes. También produjo importantes aportes a la renovación curricular de planes, programas y textos. Su fidelidad a la ortodoxia positivista lo relegó, hacia el final de su vida, a un lugar menor dentro del campo pedagógico, como último representante de una corriente que se desvanecía⁴.

Una vida realizada⁵

La vida de Mercante bien puede considerarse el cumplimiento del sueño de los inmigrantes de “hacer la América”. Hijo de un agricultor italiano empobrecido por los avatares de la vida y de una descendiente de una familia patricia de la Liguria, fue criado en un hogar que nunca “remontó la pobreza”. Nacido en Merlo, provincia de Buenos Aires, volvió a Italia con toda la familia a los siete años, para reinstalarse definitivamente en su lugar de origen en 1880. De aquellos años de vida campesina, Mercante guarda recuerdos idealizados: “me educaba en un ambiente de vida y de pureza, cerca de mis padres, lejos del peligroso contacto de la multitud escolar, bajo la impresión de las cosas y de los fenómenos siempre elevados y siempre inolvidables⁶.”

En su pueblo natal, asistió durante cuatro años a la escuela de Bernardo Moretti, que fue para él guía y modelo: se imponía por su estilo y no por la fuerza, usaba la sugestión

con los niños, y mantenía una relación estrecha con los poderes locales, necesarios para la subsistencia de su escuela privada. Años más tarde, cuando tuvo que dirigir la Escuela Normal Mixta de Mercedes, Mercante recordaría este estilo de dirección.

La influencia de Bernardo Moretti fue decisiva a la hora de decidir la continuidad de los estudios. Fue él quien le habló de la Escuela Normal de Paraná, donde podría perfeccionar sus aptitudes y obtener un título que le garantizaba un trabajo. El maestro convenció a su padre, lo preparó para el examen, y Mercante ganó una de las becas que otorgaba la escuela.

Creada en 1870, la Escuela Normal de Paraná fue la primera escuela normal del país, y siguió siendo por muchos años el centro de la producción pedagógica. De allí salieron generaciones de normalistas que trabajaron en distintas regiones, y que llevaban con ellos la obsesión por el método. Fue uno de los centros de difusión más importantes del positivismo en la Argentina⁷.

Indudablemente, el contraste entre el clima intelectual paranaense y la experiencia previa de Mercante era grande. Cuenta en sus memorias que, al llegar a Paraná, se sintió solo: no tenía amigos, no entendía las clases, veía alternarse cada hora a los profesores severos y distantes. Pese a todo, fue adaptándose y encontrando amigos y afinidades.

En 1890, ya en posesión del título, Mercante se mudó a la provincia de San Juan, lindante con Chile, para dirigir una escuela normal. Allí desarrolló una intensa actividad durante cuatro años, asumiendo un cargo en el gobierno provincial de la educación y en la legislatura provincial como diputado, además de participar en los debates públicos a través de la prensa. También contrajo matrimonio con una joven pianista.

En 1894, el Consejo Nacional de Educación le encomendó la dirección de la Escuela Normal Mixta de Mercedes, fundada por Carlos Vergara, otro importante educador argentino, y de la que había sido destituido. Permaneció al frente de la escuela doce años, en el curso de los cuales inició sus investigaciones psicológicas sobre las características de la inteligencia infantil y, en especial, la aptitud matemática de los niños.

En 1906, se le encomienda organizar la sección pedagógica de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de La Plata, tomando como modelo los centros análogos de Bruselas y Ginebra. De esta sección surgió la Facultad de Ciencias de la Educación en 1915, de la que fue primer decano, además de profesor de psicopedagogía y metodología especial y práctica, hasta el año 1920 en que se jubiló. En este período dirigió la revista pedagógica editada por la Universidad: *Archivos de pedagogía y ciencias afines* (1906-1914), transformada más tarde en *Archivos de ciencias de la educación* (1915-1920).

Además de esta actividad universitaria, fue inspector de enseñanza secundaria y especial entre 1915 y 1916, en cuyo carácter asesoró al Ministro de Justicia e Instrucción Pública para la reforma de planes de estudio. Participó activamente en la elaboración de una propuesta de reforma global del sistema educativo —la creación de un ciclo escolar intermedio de tres años de duración entre la primaria y la secundaria—, reforma que duró pocos meses, ya que el primer gobierno elegido por sufragio universal, encabezado por Hipólito Yrigoyen, decidió revocar las modificaciones.

A partir de 1920, Mercante se refugió en la actividad de profesor honorario de la Universidad Nacional de La Plata, conferencista y escritor. Murió en 1934 cuando cruzaba los Andes, en Chile, a su regreso del II Congreso Panamericano de Educadores.

La preocupación por el método

Como hemos señalado, Mercante fue un eminente representante de la corriente normalista que tuvo a su cargo la estructuración del sistema educativo nacional⁸. Compartió con sus colegas la preocupación por desarrollar un método pedagógico eficaz para la educación del conjunto de la población; y ésta fue, probablemente, la guía que lo llevó a interesarse en la psicología como soporte científico de la pedagogía.

El método era, para Mercante, el procedimiento para llegar a un fin, el aprendizaje. En la nueva pedagogía que él impulsaba, era “el arte de hacer comprender, fijar y mantener la atención espontánea de los alumnos”, en vez de reducirse como en el pasado al “arte de transmitir⁹”. La metodología constituía la parte más importante de la pedagogía e incluía tanto los principios comunes sobre el edificio, el aula, el profesor, el alumno, el material y la organización de la enseñanza, determinados por la psicología, como los principios especiales de cada materia, que comprendían la doctrina, el programa, las lecciones, los horarios, las estrategias, a cuya definición contribuiría la psicopedagogía.

Para definir el método, era necesario apelar a la ciencia, pero Mercante creía que sus aportes debían revisarse a la luz de las necesidades de la enseñanza. En este y otros sentidos, su pedagogía marcó distancias con el reduccionismo. Planteó un conjunto de leyes de la enseñanza, que serían los principios configuradores de la acción docente. Entre ellos, destacamos por su importancia político-educativa los siguientes:

- *Ley de universalidad*: decía Mercante que “todos tienen la necesidad y el deber de aprender, y aptitudes para aprender, contra prejuicios vulgares o de otra época que sostenían que ciertas clases no debían instruirse o educarse¹⁰.”
- *Ley de integridad*: la educación debía propender a la integridad psicológica del educando y a la integridad de los conocimientos.
- *Ley de proporcionalidad*: la enseñanza debería organizarse en función de la edad, los sexos, las necesidades y el tiempo de que se dispone.
- *Ley de unidad del saber*: las doctrinas se complementan, y los fenómenos de diversa índole pueden reducirse, por vía del análisis, a una causa única y general de carácter físico.
- *Ley de educación metódica*: debería investigarse cómo proceden las facultades en el conocimiento de cada clase de objetos, para adaptar los métodos a cada tipo de facultad.
- *Ley de autonomía*: el docente debe consultar la vocación permanente, las disposiciones pasajeras, las modalidades y opiniones de los alumnos, y tender a que los alumnos piensen y actúen de manera autónoma¹¹.

Pueden reconocerse aquí algunos de los rasgos distintivos de la pedagogía normalista. Por un lado, la ampliación de la educabilidad a un conjunto extenso de la población, quedando excluidos en el ámbito de “educación especial” quienes no encuadraran en los parámetros de desarrollo considerados “normales”. No habría más exclusiones por sexo o por clase; las distinciones se realizarían en adelante según las “mediciones de inteligencia”.

En segundo lugar, para hacer efectivos estos principios debían establecerse leyes generales que garantizaran la eficacia del método. Pero estas leyes incluían la readaptación local y específica a cada situación. Hay que destacar que Mercante creía que la ciencia era universal por su método, pero nacional o regional por su contenido. Imaginaba que cada país o región daba respuestas particulares a los desafíos de su época.

Una tercera característica explica por qué surgió del núcleo una nueva corriente de renovación pedagógica. Mercante planteó la adecuación de los métodos a las edades y

características de los alumnos, y a los ámbitos de saber específicos. La consideración de la vida afectiva e intelectual de los educandos, y el objetivo de incrementar su autonomía, fueron también postulados caros a la renovación de la pedagogía de los años veinte y treinta, que no tuvo en Mercante a uno de sus protagonistas. Sin embargo, como veremos más adelante, ya había puentes tendidos.

La renovación disciplinaria: la pedagogía de base psicológica

Decía Mercante que “es necesario saber cómo se aprende para saber cómo se enseña¹²”. De ahí que insistiera reiteradas veces en la importancia de fundar la pedagogía en la investigación psicológica y psicopedagógica.

La inclinación de Mercante por la psicología data de su experiencia en San Juan. Analizando las dificultades de la disciplina y la conducta infantiles y adolescentes, se decidió a estudiar “los fenómenos de la masa o grupo escolar, acumulando la influencia de cada factor, para llegar a la pedagogía.” En aquella época, leía a los antropólogos criminalistas, como Cesare Lombroso y Sergi, y a los científicos como Darwin, Haeckel y Morselli. De estas lecturas, y de su observación, llegó a la conclusión de que el caos de la conducta podía ser revelado analizando la acción conjunta de la herencia individual y la acción física, doméstica, social y escolar.

Ya en Mercedes, profundizó esta preocupación por encontrar bases psicológicas para el método pedagógico¹³. Llegó a definir a la pedagogía como la “ciencia de observación de niños y grupos dentro de ambientes, que necesita sistematizar sus hechos¹⁴”. Su pedagogía tomó muchos elementos del herbartianismo, sobre todo su centro en el docente y en un método capaz de prescribir la tarea de muchos docentes, pero tuvo más vínculos con corrientes más claramente psicológicas —y no pedagógicas— de su época: la psicología experimental de Wundt y Münsterberg, los estudios de Binet y Terman sobre la inteligencia y los estudios de la vida infantil del norteamericano Stanley Hall¹⁵. Aunque le preocupaba principalmente la medición de la inteligencia, Mercante hizo un gran esfuerzo por desplegar la multiplicidad de operaciones específicas que el sujeto ponía en juego en el aprendizaje. Sus análisis de los estados psíquicos, la vida afectiva y emotiva, los sueños y el psicoanálisis, las sensaciones, fueron tanto o más ricos que sus estudios sobre las operaciones consideradas “intelectuales” como la memoria y la formación de imágenes, o sus paralelos con la psicología de los animales.

Mercante sostuvo que los docentes, al igual que los médicos que estudian el cuerpo que han de curar, tenían “la sagrada obligación” de estudiar el espíritu del educando. Debían ser “cultores de la niñez”, que conocieran y respetaran sus idiosincrasias. En este aspecto, mantuvo el innatismo propio de la ciencia positivista. Para él, la estructura psíquica fundamental era hereditaria; la educación cifraba sus éxitos en el camino trazado por padres y abuelos¹⁶. “Los intereses no se crean, se desenvuelven y se cultivan”: la tarea de la educación era desarrollar al máximo la potencialidad ya determinada. También señaló, siguiendo a Terman, que el cociente intelectual servía de base a la predicción escolar y aun social del alumno¹⁷. Por eso se preocupó por establecer rígidas clasificaciones de los sujetos según sus capacidades de aprendizaje¹⁸.

Pese a la inclusividad social y a la universalidad contenida en su preocupación por el método, el innatismo psicológico lo hizo desplazarse cada vez más hacia una pedagogía autoritaria. Su fatalismo psicológico, cruzado con su adhesión a las visiones desencantadas de Sarmiento y Alberdi, quienes creían que a Argentina había llegado la escoria de la humanidad en vez de una inmigración civilizadora¹⁹, lo llevaron a desconfiar de toda tendencia natural que surgiera en alumnos y docentes, al igual que desconfiaba de las urbes

y la multitud. Progresivamente, se fue adhiriendo a la definición de la pedagogía como acción disciplinadora: “El procedimiento del que educa es recapitular el pasado para preparar las aptitudes para el presente en condiciones favorables, combatiendo toda desviación que pretenda encarnarse²⁰”. Respetar y desarrollar lo dado, pero también encauzar, corregir: en esta tensión, propia de la ciencia positivista, se ubicaba a la pedagogía como reforma y control social. El innatismo reaparecía para justificar las diferencias: “el afán igualitario sólo da una felicidad efímera” que pronto dejaba paso a las diferencias naturales. La escuela niveladora, la escuela única, era una tendencia antinatural, y sólo contradecía de manera provisional las tendencias plurales y heterogéneas de los individuos²¹. Sin embargo, como veremos más abajo, su propuesta de reforma curricular no sólo mantuvo la escuela primaria común, sino que extendió esta universalidad a la escuela intermedia.

La paidología

Años más tarde, Mercante profundizó su investigación e intentó crear una nueva disciplina que englobara la psicología educativa. *La paidología* delimitaba como campo el “estudio del alumno”, esto es, el niño en situación de aprendizaje escolar. El Laboratorio de Paidología, abierto en 1915 junto con la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, se alejaba de las “influencias wundtianas” por una parte en su búsqueda de las series más que de los individuos, y por otra, en el énfasis pedagógico²². Disponía del Colegio y la Escuela de aplicación de la Universidad Nacional de La Plata que, a juicio de Mercante, eran sobre todo “anexos experimentales” que le proporcionaban más de 3.000 sujetos de estudio y experimentación — una cifra única en el mundo, a decir del autor.

El laboratorio constaba de una tabla para medir la abertura de los brazos, antropómetros para medir la altura; craneógrafos, dinamómetros y espirómetros para medir la capacidad pulmonar; instrumentos (la mayoría alemanes) para medir los espectros sensoriales; láminas y tests para medir la memoria, el juicio, el razonamiento, la atención y la afectividad. Como se ve, convivían una psicología basada en la anatomía y la fisiología, como lo eran la craneología y la frenología del siglo XIX, y otra más autónoma, aunque ambigua, que se centraba en el estudio de los equilibrios dinámicos del individuo en el ámbito intelectual, volitivo y afectivo²³. En este cruce, se abrían perspectivas para una psicología abarcadora de otros aspectos:

El adolescente no observa ni percibe de la misma manera que el niño [...] porque su yo, otro, dinamizado por esa avalancha de sentimientos y afectos que trae consigo el despertar del sexo, en presencia de las cosas, suma de infinitos valores, las interpreta con un criterio no de mayor experiencia sino de mayor utilidad²⁴.

El Laboratorio fue un centro de producción pedagógica muy importante durante las primeras décadas del siglo. Allí se leían e introducían en la Argentina las obras de Binet, Hall, Freud, Claparède y Piaget. Mercante mismo viajó a Roma y Ginebra para entrar en contacto con colegas. Su nivel de actualización y vinculación con la producción de otros centros científicos sorprende todavía hoy. Sin embargo, después del retiro de Mercante, el Laboratorio entró en una crisis profunda y nunca volvió a recuperar la vitalidad que lo habían caracterizado en sus inicios²⁵.

Aportes y límites de la pedagogía psicológica

¿Qué aportaba de nuevo esta pedagogía psicológica de Mercante? En primer lugar, la ciencia de la educación aparecía como un ámbito propio, separado de la filosofía o la sociología. Mercante impulsó la creación de la primera Facultad de Ciencia de la Educación en el país, en 1915. También organizó revistas y bibliotecas que fueron institucionalizando el campo pedagógico-académico.

En segundo lugar, proporcionaba una nueva fuente de determinación curricular. El predominio del currículo centrado en las humanidades empezaba a tener un adversario serio: la psicología adolescente. Como veremos en el apartado siguiente, muchas de las críticas a la enseñanza secundaria que formula Mercante tenían fundamentación en la psicología de los educandos y en su salud. También aportaba elementos antidemocráticos, legitimando las diferencias sociales con las “leyes naturales de la herencia” que sustentaban la clasificación educativa.

En tercer lugar, aunque había una reducción psicologista en su pedagogía, también se operó una ampliación de su espectro. Pese a su innatismo, la paidología venía a reemplazar a una “psicología sin cerebro”, como la llamaba Mercante. La psicología de las facultades era extremadamente limitada en comparación con la riqueza de las actividades mentales que empieza a desplegar Mercante. En el colegio tradicional, cuando llega la primavera y “la vida estalla en cantos, colores, perfumes, actividades, en bellezas, los programas, los horarios, los maestros pusieron siempre encomiable cuidado para que los niños no se enterasen de ello y no fueran víctimas de tan peligroso sensualismo²⁶”. Pero en cambio, decía Mercante:

¿En qué pararían tantos discursos si la cátedra ocupara el centro de un parque, de una vega, un bosque o un museo, un ambiente menos seco y sombrío que el del aula? La memoria se entregaría a otros estímulos²⁷.

Una escuela que fuera al río, al bosque, al museo, al laboratorio, como lo habían hecho sus maestros Pedro Scalabrini y Juan Gez en Paraná, aumentaría la capacidad discriminatoria y agudizaría la memoria táctil y auditiva: lo importante era la estimulación de todos los sentidos, y la consideración de los aspectos afectivos.

Este enriquecimiento, es preciso señalarlo, estaba sin embargo limitado por una profunda desconfianza hacia la cultura de su tiempo. Para Mercante, ésta ofrecía un “cuadro desalentador”: “desde que hay cines, escaparates, tranvías eléctricos y entrevistas fáciles. [...] El fenómeno se agrava con la intoxicación producida por la nicotina²⁸”.

Aquí Mercante marcó un límite claro entre esta modernización cultural y la modernización de la escuela: en ella no entraría más que aquello que la familia, la escuela y el Estado juzgaran moral. El cine podría ser educativo sólo en el caso de que apoyara la enseñanza de las asignaturas o proporcionara ejemplos morales. En esta condena de la cultura de su tiempo, que se vinculaba a la idealización de la vida pastoril que ya hemos señalado, se limitaban las bases y alcances de su reforma.

La renovación del currículo argentino

Como hemos visto, Mercante actuó, a lo largo de su vida, en diferentes instancias del sistema educativo: escuelas, universidad, inspección, libros de texto y libros de teoría pedagógica. En todas ellas, desplegó iniciativas para reformar la pedagogía clásica y literaria que predominaba en el currículo argentino, y que siguió siendo dominante a lo largo de este siglo²⁹.

Una primera iniciativa fue desarrollada mientras estaba en San Juan. Mercante se propuso adoptar la metodología del Museo Escolar para construir una escuela moderna. El museo escolar era una colección continuamente acrecentada de fósiles, ilustraciones y objetos diversos clasificados, que proporcionaba un medio “para cultivar espontánea y agradablemente los objetivos de la educación³⁰.” Junto con la clasificación, los alumnos debían redactar descripciones, estudiarlos en su contexto y su historia. Así, aprendían simultáneamente varias asignaturas: botánica, zoología, historia natural, geografía, literatura, historia, matemática.

La segunda iniciativa fue la reforma de los planes de estudio en la Escuela Normal de Mercedes. Allí, en paralelo a sus investigaciones psicológicas, se propuso una educación común que abarcara el conjunto de la vida psicológica del educando, y no sólo su actividad intelectual. Los fines de la escuela debían ser:

- la educación general de los órganos del cuerpo a través de la alimentación, el vestido, el aseo, los ejercicios físicos, la higiene, la postura corporal, los hábitos de descanso;
- la educación de los sentimientos, a través de la enseñanza de la disciplina y la educación moral, excluyendo la religión³¹;
- la educación de los sentidos u observación;
- la educación de las facultades meditativas;
- la educación de las facultades expresivas; y
- la educación de las actividades prácticas, a través de la educación industrial³².

Con respecto a esta última, Mercante produce una de las aperturas más significativas del currículo primario y de la escuela normal, tradicionalmente contrario a la introducción del trabajo. Tomando en parte el ejemplo de los *slödj*³³, donde se aprendía un oficio, creía que debía revisarse su excesivo metodismo, contrario a la espontaneidad del alumno.

Imaginaba esta enseñanza industrial en un laboratorio donde los niños y adolescentes aprendiesen e inventasen nuevas tecnologías. Esta actividad debía ocupar media jornada y no estar reducida, como en las escuelas nórdicas, a dos horas por semana. La educación industrial, por otra parte, sería un buen antídoto contra las tendencias extranjerizantes de las escuelas argentinas, ya que debería tener un carácter forzosamente especialista, al estar sujeta a las exigencias locales de formar los agricultores, herreros, carpinteros, zapateros, pero también los físicos, químicos, industriales, que el país requería. En un contexto de predominio de la oligarquía terrateniente y de escaso peso de las propuestas industrialistas, la opción de Mercante parecía ponerse a la vanguardia de la transformación del país.

A esta misma etapa corresponden sus primeros libros de texto para la enseñanza primaria. Mercante partió de un nuevo concepto del texto escolar: habría que pensar en “un libro de ejercicios, un libro de problemas, un libro de cuestionarios, que entrelazaría los asuntos hasta constituir un todo orgánico, sin vacíos, fecundo para el cultivo, desarrollo y nutrición de la inteligencia”. Estaba en contra de “los compendios que (callaban) a título de síntesis lo que debía aprenderse³⁴”, ya que suponían que el lector era un sujeto “sin cerebro” que recibía sin más lo que proponía el libro. Consecuente con esta orientación, escribió varios libros para enseñar la lectoescritura y otros tantos de aritmética y geometría, plagados de imágenes y adaptados al lenguaje infantil. Pese a esta concepción modernizadora general, en lo tocante a los métodos de aprendizaje de la lectura y la escritura, Mercante era partidario del método fonético, ya por aquel entonces cuestionado por los métodos globales, que hacían hincapié en la comprensión³⁵.

La escuela intermedia

Su producción renovadora más significativa para el currículo argentino se produjo años más tarde, cuando participó, en 1915 y 1916, en la elaboración de un ambicioso proyecto de reforma educativa que le había encomendado el ministerio de educación. Tenía ésta por objeto la reorganización del sistema educativo, creando una escuela intermedia entre la primaria y la secundaria. La Escuela Intermedia cubría tres años y comprendía dos núcleos de asignaturas: por una parte, la enseñanza general de las asignaturas literarias y científicas, y por otra, la enseñanza profesional y técnica (centrada en el dibujo aplicado, y con materias opcionales según el sexo). La promoción era automática a condición de obtener la media requerida en los exámenes parciales. Estas reformas sólo estuvieron vigentes durante un año, 1916, ya que al año siguiente el gobierno radical las derogó.

Las Escuelas Intermedias debían funcionar en los Colegios nacionales, escuelas normales, industriales o de comercio, bajo la dirección del vicerrector del establecimiento. Los profesores a cargo serían profesores normales, o bien con títulos habilitantes, guiándose para ello por los mismos criterios que el colegio nacional³⁶. Los profesores a cargo de los cursos y del taller debían permanecer durante todo el horario escolar en el establecimiento.

Mercante, uno de los autores de esta reforma, concebía la escuela intermedia como un estadio formativo y democratizador, concepción que se distanciaba del crudo utilitarismo que le atribuyeron. Dos años después del fracaso de la reforma, Mercante señalaba que “la escuela intermedia no pretendía formar obreros, sino aptitudes profesionales para una multitud de servicios que requieren una disciplina manual, sembrando en el espíritu el amor al taller³⁷”. Sostenía, en contra de las críticas, que su creación alargaba la enseñanza general, ya que habitualmente los niños abandonaban la escuela en el cuarto grado. Al mismo tiempo, este nuevo sistema ofrecía a las familias de “hogares modestos” la posibilidad de acceder a una educación corta.

Puesto a imaginar una nueva estructura del sistema, Mercante dejó a un lado sus rígidas clasificaciones psicológicas y propuso una escuela común. Sostuvo, como buen normalista, la idea que la escuela proporcionaría el cemento unificador de todos los sectores sociales, produciendo una cultura más igualitaria: “El obrero dejaría de ser el semianalfabeto peligroso que sabe leer; la juventud entregada a los estudios superiores dejaría de mirar con fruncido ceño todo lo que pudiera encallecer sus manos³⁸”.

Otro elemento interesante de la propuesta de la Escuela Intermedia era la crítica a la pedagogía tradicional. En *La crisis de la pubertad*, donde defendió la reforma de 1916, decía que “se aprende haciendo; unir el pensamiento a la acción, la idea al hecho [...] Dentro de cada hombre debe estar el obrero, porque el hombre vale por lo que produce y realiza³⁹”. Las aptitudes debían ser cultivadas en el ejercicio de métodos activos, “guiados por un concepto de trabajo, en laboratorios, salas de experiencias y observación⁴⁰”. Además, valoraba la espontaneidad: “el plan [...] no lo obliga contra sus deseos y sus afectos”. Señalaba la importancia de proveer, dado el “ambiente social en que vivimos”, una serie de aprendizajes prácticos que preparen al alumno para actividades útiles y necesarias⁴¹.

Por otra parte, esta escuela era la que más convenía al púber, sumido en una crisis evolutiva de gran magnitud. En esta etapa,

el organismo sufre una crisis, algo así como una metamorfosis en la que el adulto se define; las actividades del cerebro pierden su agilidad; la acción frenadora de los centros de inhibición se debilita y la vida motriz es una necesidad incontenible. Tal estado no es el más propicio para una actividad mental intensa, pero sí para una disciplina manual⁴².

Este interés por la problemática adolescente es novedoso para su época. Sin embargo, como señala Puiggrós⁴³, Mercante se proponía la sublimación correctiva, “normalizadora”, de los instintos sexuales, en una interpretación *sui generis* de la psicología freudiana. *La crisis de la pubertad* constituye un voluminoso ejemplo de esta voluntad de fundar el currículo en una psicología experimental estadística, analizando los distintos aspectos de la vida adolescente y la intervención educativa más eficaz para orientarlos.

El trabajo y la modernización del currículo de la escuela media

Como hemos señalado, la introducción del componente más novedoso del currículo de la Escuela Intermedia, el trabajo manual, tenía su explicación en las tendencias naturales del adolescente y adquiriría un valor sublimador y disciplinador. Ahora bien, ¿de qué aprendizajes prácticos se trataba? Dentro del currículo de treinta horas semanales, la enseñanza profesional cubría nueve. Se exigiría a los egresados el dominio de al menos una orientación manual, algunas de ellas muy novedosas, como la telefonía, la electricidad, la manipulación del cinematógrafo, y la química industrial. La modernidad de algunas de estas orientaciones es sorprendente, sobre todo si la comparamos con los escritos antes reseñados del mismo Mercante, condenando cines y tranvías.

La diversificación de los estudios secundarios

A los 15 ó 16 años finalmente se definían las vocaciones, tendencias innatas que se manifestaban tardíamente y aparentemente en interacción con el medio. Ése era el momento ideal para Mercante para diversificar la formación. Unos tendrían tendencias manuales y otros más intelectuales: para los primeros, quedaban las escuelas industriales y sobre todo el mundo del trabajo, y para los segundos, la educación superior universitaria. A partir de allí, Mercante retoma sus argumentos clasificadores: dado que la capacidad no está igualmente distribuida, fomentar la preparación integral del individuo sería un despilfarro de educación⁴⁴.

Como fundamentación pedagógica de la diversificación, se planteaba el anacronismo de los saberes enciclopédicos frente al avance científico y técnico, y la necesidad de poner un límite a la dispersión del saber, acentuando la especialización después de una formación general básica. A la par de ésta, Mercante formuló otras dos críticas al enciclopedismo vigente: el hecho de no jerarquizar ningún contenido sobre otro, y el de ser pernicioso para la salud del educando, apabullado por materias y profesores diferentes. En este sentido, el establecimiento de un núcleo de materias obligatorias y otras opcionales era una innovación considerable en la escuela secundaria. Mercante creía que esta división redundaría en una mayor eficacia de la organización de los contenidos, que demarcara claramente cuáles eran más apropiados para su desarrollo futuro, y en la necesaria limitación del número de materias que los alumnos podían cursar por año, “sin perjuicio para su salud y para la eficacia para sus estudios.”

Junto con el establecimiento de un núcleo central y otro electivo, el plan de estudios ofrecía la flexibilidad de no fijar una secuencia determinada para las asignaturas; cada alumno podría cursarlas como lo eligiera, “mientras no esté comprometida la subordinación de los conocimientos⁴⁵.”

Debe señalarse que esta modificación no implicaba una reformulación significativa del currículo por asignaturas: no se incorporaban nuevas áreas de conocimiento ni se las agrupaba de forma novedosa⁴⁶. La excepción, ya lo hemos señalado, está en su distribución en ramas específicas, sistema que ya venía implantándose en Francia e Inglaterra con los

bachilleratos en ciencias y de letras. Como señala en otro escrito, no se trata tanto de una reducción como de una redistribución de conocimientos.

Las razones del fracaso

Si el currículo de los colegios nacionales parecía actuar en la dirección de reforzar la dependencia universitaria, al menos en la estructura disciplinaria, la escuela intermedia actuaba en el sentido contrario. El hecho de cortar en dos la escuela secundaria, pero manteniendo la unidad institucional, seguramente contribuyó al apoyo que los rectores dieron a la reforma⁴⁷. El perfil de estas instituciones habría sido modificado por completo: tres años básicos masivos, con talleres y alumnos heterogéneos; tres años superiores más elitistas y preuniversitarios. Se aludió en su presentación a la similitud que presentaba con las High School y los College de los EE.UU.; pero en este caso, ambas instituciones no coexistían en el mismo establecimiento.

Al respecto, es interesante comparar el fracaso de Mercante, y del grupo de rectores que lo apoyaban, con el éxito alcanzado por movimientos similares en los EE.UU. Allí, los cuestionamientos principales al currículo humanista, que contribuyeron a su ocaso, fueron formulados por psicólogos educativos, Stanley Hall entre ellos, y por sociólogos como David Snedden, partidario del utilitarismo eficientista. Al criticar su inadecuación al desarrollo y capacidades del estudiante, y su ineficacia para responder a las necesidades de la sociedad actual, ayudaron a minar las bases de sustento del viejo currículo.

Sin embargo, en la Argentina los proyectos que enarbolaban similares críticas no tuvieron éxito. Tedesco inserta este episodio en una pugna secular entre los sectores de la oligarquía y los sectores medios, en la cual los primeros intentaron sin éxito “desviar” del bachillerato tradicional y de la universidad a los segundos, que se resistieron a la diversificación institucional. Puiggrós lo vincula a la debilidad de los nuevos sujetos políticos y sociales para rearticular las críticas y reformas desde propuestas político-pedagógicas inclusivas, que los llevó a defender el *statu quo* educacional.

A nuestro juicio, son sobre todo las alianzas sociales que se establecieron tras su propuesta las que deberían reconsiderarse a la luz de la experiencia norteamericana. En Argentina, la adopción de un nuevo código curricular como el que proponía Mercante venía unida a la voluntad utilitarista que primaba en ciertos grupos económicos y gubernamentales. Esta unidad entre ciencia y utilitarismo que triunfó en los EE.UU. tenía características diferentes, al articularse en propuestas democráticas de inclusión social, vía el progresivismo o más tarde el estado del *New Deal*. En la Argentina, en cambio, estaba inserto en pedagogías autoritarias, como la de Mercante. En su propuesta, la ciencia, como mito de progreso, venía asociada a la segmentación social, y también a la exclusión de la cultura de masas: el cine, el fútbol, el tango. La modernización que proponía Mercante tenía un tinte conservador, que no se conjugaba con la renovación cultural y política en curso.

El legado de la reforma

El legado de la propuesta de la escuela intermedia es contradictorio. En primer lugar, hay que señalar que, aunque se lo ha interpretado como un intento de acortar la escolaridad primaria, el conjunto de la propuesta implicaba la extensión de la educación común general para todos, de cuatro a siete años de escolaridad y con orientaciones manuales⁴⁸. Esto implicaba una reestructuración general del sistema educativo.

Por otro lado, la inclusión del trabajo y del manejo de las tecnologías modernas parecía una ampliación democrática del currículo. Sin embargo, al estar inscrito en un

dualismo cuerpo/mente, la actividad manual estaba más asimilada a la habilidad motriz que a una reconceptualización global de la separación entre trabajo intelectual/trabajo manual. Esto es consecuente con las pocas modificaciones propuestas por Mercante al currículo humanista por asignaturas: se redistribuyen y se reorganizan las mismas materias. Este dualismo se repetía en la organización institucional. La Escuela Intermedia tendría un perfil institucional propio, bien diferenciado de las universidades; pero los colegios secundarios serían completamente dependientes de ellas. A contrapelo de esta diferenciación, los regían los mismos reglamentos y compartían el mismo personal docente en un único establecimiento.

Es difícil imaginar cuáles hubieran sido las consecuencias de esta estructura educativa, más allá de la voluntad de quienes la pensaron. Quizás la incorporación de la tecnología no hubiera podido ser limitada a la acción motriz, extendiendo cuestionamientos a otras asignaturas; quizás estos nuevos sujetos que entraban por primera vez en una escuela media hubieran continuado los tres años restantes en el mismo establecimiento. Lo cierto es que ni la ciencia psicológica ni las exigencias económico-sociales lograron imponerse como criterios para la determinación curricular en la escuela media. La trascendencia de Mercante, a nuestro entender, quedó restringida a las aristas más reduccionistas de su psicología —la clasificación de los sujetos— y a su metodología normalista, que envejecieron pronto. En este tránsito, se perdió el enriquecimiento científico y tecnológico que estaba subyacente en su propuesta, y la posibilidad de darle voz, aunque fuera “psicologizada” y subordinada, a la problemática adolescente.

Notas

1. *Inés Dussel (Argentina)*. Titular de una licenciatura en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires y de una maestría en educación y sociedad por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO). Becaria de investigación del programa de intercambio entre terceros países del Deutscher Akademischer Austauschdienst, del Instituto Internacional Georg-Eckert y de la Universidad de Buenos Aires. Investigadora del área educación de la FLACSO, Argentina. Enseña en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires.
2. J.C. Chavarría, *La escuela normal y la cultura argentina*, Buenos Aires, Ed. El Ateneo, 1945.
3. Adriana Puiggrós diferencia dos tendencias dentro del normalismo: los normalizadores, defensores del *statu quo* y de la cuadrícula de la sociedad, y los democrático-radicalizados, que propugnaban la pluralidad y la democracia escolar y social. Puiggrós, A. *Sujetos, disciplina y currículum en los orígenes del sistema educativo argentino (1885-1916)*, Buenos Aires, Galerna, 1990.
4. A. Korn, *Influencias filosóficas en la evolución nacional*, 1949, en: Obras completas, Buenos Aires, Claridad; R. Soler, *El positivismo argentino*, México, UNAM, 1979.
5. Así se titulan las memorias que Mercante dejó inconclusas.
6. V. Mercante, *Una vida realizada. Mis memorias*, Buenos Aires, Imprenta Ferrari Hnos., 1944, pág. 32.
7. Véase L. Zea, *Dos etapas del pensamiento en Hispanoamérica. Del Romanticismo al Positivismo*, México, El Colegio de México, 1949; J.C. Tedesco, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*, Buenos Aires, Solar, 1986.
8. Esto no niega los aportes realizados desde las Sociedades Populares de Educación o los Consejos Escolares al desarrollo del sistema, pero es preciso subrayar la importancia de la homogeneización pedagógica normalista en su configuración como sistema nacional.
9. V. Mercante, *Metodología de la enseñanza primaria*, Buenos Aires, Cabaut, 1916, primera parte, pág. 3.
10. *Ibid.*, pág. 12.
11. *Ibid.*, págs. 12-21.
12. V. Mercante, *Maestros y educadores*, Buenos Aires, Gleizer, 1927, pág. 9.

13. En 1900, recuerda Mercante, “sentía la necesidad de una pedagogía experimental más precisa y convincente [...] me entregué a una investigación formal, comenzando por la aritmética” en: Prólogo a *Una vida realizada...* op. cit., pág. 10.
14. V. Mercante, *La paidología*, Buenos Aires, Gleizer, 1927, pág. 49.
15. Sobre estos últimos, véase S.J. Gould, *The mismeasure of man* [La mala medida del hombre], Londres, Penguin Books, 1981; H. Kliebard, *Forging the American curriculum* [Modelando el currículo americano], Nueva York, Routledge, 1992.
16. Mercante, *La paidología*. op. cit., pág. 47.
17. *Ibid.*, pág. 36.
18. Véase Puiggrós, *Los sujetos...*, op. cit.
19. Véase N. Botana, *La tradición republicana*, Buenos Aires, Sudamericana, 1984.
20. Mercante, *Charlas pedagógicas*, Buenos Aires, Gleizer, 1925, pág. 100.
21. Mercante, *La paidología*, op. cit., págs. 129-134.
22. *Ibid.*, págs. 213-215. La búsqueda de series más que de casos tenía más similitudes con la propuesta de investigación psicológica de G. Stanley Hall, basada en la recolección de información por los docentes, que con la de Claparède, de quien se reconocía tributario. Kliebard reseña las críticas que esta modalidad de recolección de datos suscitó en los wundtianos y en James y Dewey. Estos alertaron contra la confusión entre psicología y pedagogía, y sostuvieron la necesidad de profesionalizar la investigación psicológica. H. Kliebard, op. cit., cap. 3.
23. En aquella época, la craneología y la frenología habían sido desplazadas de la cúspide del saber científico en el área por las “psicologías de la inteligencia” y el psicoanálisis. Cf. S.J. Gould, op. cit., págs. 146-149.
24. Mercante, *La crisis de la pubertad*, Buenos Aires, Peuser, 1918, pág. 109.
25. Esto está asociado estrechamente a la declinación del positivismo y del modelo de científico que sostenía. Véase A. Korn, op. cit.; O. Terán, *Positivismo y nación en la Argentina*, Buenos Aires, Editorial Prontosur, 1987.
26. Mercante, *Charlas pedagógicas*, op. cit., pág. 70.
27. Mercante, *La paidología*, op. cit., pág. 92.
28. Mercante, *Charlas pedagógicas*, op. cit., págs. 35-36.
29. Un ejemplo de este predominio puede analizarse a través de la persistencia de la modalidad tradicional del bachillerato, frente a las alternativas profesionalizantes, en la escuela media argentina. Véase Tedesco, *Educación y sociedad...*, op. cit. También puede observarse en la perduración del currículo por asignaturas, centradas en el eje literario-científico, durante este siglo.
30. Mercante, *Museos escolares argentinos y la escuela moderna*, Buenos Aires, Imprenta de Juan Alsina, 1893.
31. Mercante fue, desde su paso por la Escuela Normal de Paraná, un anticlerical militante. Decía en 1897: “Pedagógicamente, enseñar religión es dar al traste, de un mandoble, con todos los progresos conquistados, por la metodología moderna que procede *observando* y *experimentando*. [...]. La enseñanza de los dogmas que sirven de base a las religiones teológicas, harían de los alumnos hábiles hipócritas, impregnados de jesuitismo, porque los habituaría a decir lo que no piensan o a creer lo que dudan”. (Mercante, V. *La educación del niño y su instrucción (escuela científica)*, Mercedes, Imprenta de Mingot y Ortiz, 1897, pág. 209).
32. Mercante, *La educación del niño...*, op. cit., parte III.
33. El *slödj* era un tipo de escuela introducido el siglo pasado en Suecia por el educador Otto Salomon (1849-1907). Su pedagogía, basada en el aprendizaje del trabajo manual de la madera y del metal por los alumnos, tenía por objeto adaptar la enseñanza a las necesidades y los centros de interés de cada alumno. Sobre este tema, remitimos al lector al perfil publicado por *Perspectivas* en la serie “Pensadores de la educación” (Vol. XXIV, n°3/4, 1994).
34. Mercante, *Una vida realizada...*, op. cit., pág. 173 y ss.
35. Véase Braslavsky, B. *Cómo se enseñó a leer. I: desde 1810 hasta 1930*, Buenos Aires, 1994, mimeo, pág. 35.
36. C. Saavedra Lamas, *Reformas orgánicas en la enseñanza pública. Sus antecedentes y fundamentos*. Buenos Aires, Imprenta Jacobo Peuser, 1916, tomo I, pág. 43 y ss.
37. Mercante, *La crisis de la pubertad*, op. cit., pág. 21.
38. *Ibid.*
39. *Ibid.*, pág. 23.
40. *Ibid.*, pág. 34.
41. *Ibid.*, pág. 33.

42. *Ibid.*, pág. 24.
43. A. Puiggrós, *op. cit.*, pág. 144 y ss.
44. Mercante, *La crisis de la pubertad*, *op. cit.*, pág. 246.
45. *Ibid.*, pág. 36.
46. El núcleo básico central contenía las materias tradicionales del bachillerato humanista (lengua y literatura, historia, geografía, matemáticas, lenguas modernas, anatomía y fisiología, lógica y psicología) a las cuales se agregaba ética. La orientación científica en físico-matemáticas contenía tres asignaturas de dibujo, preparatorias para la carrera de ingeniería. La literario-filosófica incluía tres cursos de latín y cursos de literatura de las lenguas modernas estudiadas.
47. Véase las "Palabras Preliminares" de Mercante a *La crisis de la pubertad*, *op. cit.* y el trabajo de A. Puiggrós, *Escuela, democracia y orden (1916-1943)*, Buenos Aires, Galerna, 1992, que recoge opiniones de los rectores de escuela media en 1917.
48. La Ley 1420 de 1884 obligaba a los niños de entre 6 y 14 años a asistir a la escuela, pero tenía vigencia solamente en las escuelas nacionales. Muchas provincias tenían leyes de educación que limitaban a cuatro años la escolaridad obligatoria. Véase: A. Puiggrós, y Ossana (comps.), *La educación en las provincias y territorios nacionales (1885-1945)*, Buenos Aires, Galerna, 1993.

Obras de Víctor Mercante

La lista no pretende ser exhaustiva, porque no se cuenta con estudios bibliográficos completos. Las referencias fueron recopiladas por la autora en los archivos de la Biblioteca Nacional, Biblioteca del Maestro, Biblioteca del Congreso de la Nación y Biblioteca del IICE-UBA.

OBRAS SOBRE CUESTIONES PEDAGÓGICAS

Museos escolares argentinos y la Escuela Moderna (Educación Práctica). Buenos Aires, Juan A. Alsina, 1893.

La educación del niño y su instrucción (Escuela científica). Imprenta de Mingot y Ortiz, Mercedes, 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. Edición posterior con estudio preliminar y notas de Amaro Villanueva, Buenos Aires, Libr. Hachette, 1961.

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.

Maestros y educadores. Buenos Aires, Gleizer, 1927-1930 (3 tomos).

La instrucción pública en la República Argentina. Buenos Aires, 1928.

Una vida realizada. Mis memorias. Buenos Aires, Ferrari Hnos., 1944.

LIBROS DE TEXTO

Problemas, interclases. (Síntesis aritmética). Cuarto, quinto, sexto grado y primer año. Luján, La Hispano Argentina, 1901.

Zoología. Extractos de las obras de Délage, Verdun, 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, 1919.

La lectura. Segundo libro. Buenos Aires, 1920.

El libro del maestro. Enseñanza de la lectura en 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 abecé. Primer 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.
Curso graduado de escritura americana. Sistema spenceriano. Cuadernos 1-7. Buenos Aires, Kapelusz, 1939.

DRAMAS Y OBRAS LITERARIAS

Cuentos. Buenos Aires, 1933.
El paisaje musical. Buenos Aires, Ferrari Hnos., 1933.
Frenos. (Parábola del genio). Dramma lírico in quattro atti. Buenos Aires, Cabaut, 1918.
Lin-Calel. Tragedia lírica en un acto (dos cuadros). Buenos Aires, 1941.