

EDUCACIÓN Y FUTURO

Gustavo F.J. Cirigliano

PRESENTACIÓN

Hernán Mariano Amar

es por todo que el - tres fue un día
fue por la educación no hay
decaído por completo
con la estima de

Jull
BsAs 7 Sept. '68

GUSTAVO CIRIGLIANO nació en 1930 y falleció en 2012 en Buenos Aires. En 1959, se graduó como doctor en Filosofía y Letras (UBA). A partir de los años sesenta, tuvo una destacada actuación como pedagogo en Argentina y en la región. Fue profesor en universidades nacionales (UNLP, UNL, UBA, UNPSJB) y extranjeras (Syracuse University, Universidad del Zulia). Además, dictó cursos y seminarios en universidades españolas (UNED, Universidad de Sevilla). Entre sus libros más importantes, se cuentan *Temas nuevos en educación* (1963), *Universidad y pueblo* (1973), *La educación abierta* (1983), así como *Educación y futuro* (1967), que aquí reeditamos. En los últimos años centró su atención en la metodología de diseño prospectivo, comprometiendo su trabajo en el Proyecto Umbral, impulsado por el SADOP y el SUTERH.

HERNÁN MARIANO AMAR es doctor en Ciencias Sociales, magíster en Ciencias Sociales con orientación en Educación, especialista en Políticas Educativas (FLACSO Argentina) y licenciado en Ciencias de la Comunicación (UBA). Cuenta, además, con una residencia posdoctoral en el Programa de Estudios Posdoctorales de la UNTREF. Es investigador del CONICET con sede en la UNIPE y profesor adjunto regular del Departamento de Ciencias Sociales y Educación en dicha casa de estudios. Ha publicado libros, capítulos y artículos sobre educación y políticas educativas en Argentina. Correo electrónico: hernan.amar@unipe.edu.ar

Educación y futuro

Educación y futuro

GUSTAVO F.J. CIRIGLIANO

Presentación

HERNÁN MARIANO AMAR

u ■ unipe
editorial
■ universitaria

Cirigliano, Gustavo F.J.
Educación y futuro/Gustavo F.J. Cirigliano; Editado por Diego Ariel Herrera.
- 1a ed revisada. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires:
UNIPE: Editorial Universitaria, 2025.
Libro digital, PDF - (Ideas en la educación argentina ; 19)
Archivo Digital: descarga y online
ISBN 978-987-3805-95-0
1. Pedagogía. 2. Historia de la Educación. 3. Filosofía de la Educación.
I. Herrera, Diego Ariel, ed. II. Título.
CDD 370.8

UNIPE: UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

Carlos G.A. Rodríguez

Rector

Ana Pereyra

Vicerrectora

Adrián Cannellotto

Secretario de Investigación y Posgrado

UNIPE: EDITORIAL UNIVERSITARIA

María Teresa D'Meza Pérez

Directora editorial

Diego Ariel Herrera

Cotejo, edición y corrección

Oscar Bejarano

Diseño y diagramación

Estudio ZkySky

Maqueta de colección

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Darío Pulfer

Director

Imagen de tapa: Sobre la base de un facsimilar de la firma de Gustavo F.J. Cirigliano

Gustavo F.J. Cirigliano

Educación y futuro

Ediciones anteriores: Buenos Aires, Editorial Columnba, 1967, y Buenos Aires, Hvmánitas, 1982

© De la presente edición, UNIPE: Editorial Universitaria, 2025

Piedras, 1080 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires (C1070AAV), Argentina

www.unipe.edu.ar

© De la presentación, Hernán Mariano Amar, 2025

1ª edición, digital, marzo de 2025

Se permite la reproducción parcial o total, el almacenamiento o la transmisión de este libro, en cualquier forma o por cualquier medio, sea electrónico o mecánico, mediante fotocopias, digitalización u otros métodos, siempre que se mencione su crédito bibliográfico: Cirigliano, Gustavo F.J., *Educación y futuro*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, 2025; no se modifique el contenido de los textos y no se explote comercialmente.

ISBN 978-987-3805-95-0

Presentación de la colección Ideas en la educación argentina

LA TAREA DE REEDITAR TEXTOS sobre educación argentina actualmente de difícil acceso, agotados o sin reediciones recientes, debe ser encarada como una tarea colectiva y plural. Queremos reinstalar estos textos en los análisis y debates para actualizar viejas preguntas, generar nuevos interrogantes y someter a la mirada crítica del presente el sentido de las ideas del pasado.

Cada libro reúne una obra o una selección de escritos del autor en cuestión, precedida por la presentación de un especialista contemporáneo acerca de la vida de ese autor y del contexto en el que produce su trabajo. Esta presentación delimita también algunas claves de las preocupaciones del autor, problematiza cuestiones puntuales de cada texto y ofrece una bibliografía actualizada del autor analizado.

La colección busca continuar la huella de los prolíficos trabajos de análisis, interpretación y reposición de tradiciones y autores que han venido produciéndose en los últimos años dentro de la pedagogía, para que las nuevas generaciones de docentes se inscriban en la rica genealogía simbólica argentina.

El interés de UNIPE: Editorial Universitaria es contribuir a la circulación del conocimiento y la difusión de las diversas tradiciones pedagógicas de nuestro país, favorecer la formación de una conciencia histórica abierta y dinámica que contribuya a pensar de otro modo los problemas y temas que se presentan como nudos críticos de nuestro sistema educativo cuando tenemos serios y renovados desafíos.

DARÍO PULFER
Director de la colección

Índice

PRESENTACIÓN

GUSTAVO CIRIGLIANO: EDUCACIÓN Y «PROYECTO DE PAÍS»

por Hernán Mariano Amar 11

EDUCACIÓN Y FUTURO

Semblanza de Gustavo F.J. Cirigliano, tomada de la edición de 1967 47

Prólogo a la edición de 1967 49

Prólogo a la edición de 1982, por Sela B. Sierra 53

I. Tres etapas de la educación argentina 57

1. Dos líneas en nuestra educación 58

2. Positivismo 60

3. La reacción espiritualista, o antipositivismo 62

4. Análisis del «culturalismo» 65

5. Balance de la tesis y la antítesis 67

6. 1916, 1918 y 1922: tres fracasos en la educación argentina 69

7. La repetición del esquema tripartito 78

8. Movimiento de síntesis 79

9. Final 87

10. Revitalización de los estudios pedagógicos en la Argentina* 88

II. Economía y educación 93

1. Relaciones 93

2. Preguntas 94

3. Interpretación 95

4. Otras relaciones 98

* Por Ricardo Nassif. Ausente en la edición de 1967. Tomado de la edición de 1982. [N. de E.]

III. Proposiciones para la nueva etapa	101
IV. Una teoría universista en educación	111
1. Aspectos ontológicos	112
2. Aspectos epistemológicos	114
3. Aspectos axiológicos	115
4. Derivaciones para una filosofía de la educación	117
V. Hipótesis complementarias	121
1. Hipótesis replicativa	122
2. Hipótesis explicativa	124
3. Hipótesis aplicativa	126
VI. Posibilidades del movimiento de síntesis: visión crítica**	129
1. Asincronía en el desarrollo	129
2. Lo auténtico del positivismo pedagógico	130
3. Lo inauténtico del positivismo	132
4. El fracaso de 1916	133
5. Acercamiento de fines y medios	134
6. Educación en estancamiento y rutina	138
7. Análisis crítico de la pedagogía argentina	138
8. Educación e investigación científica	139
Bibliografía	141

** Capítulo o apéndice suprimido en la edición de 1982. [N. de E.]

Presentación

HERNÁN MARIANO AMAR

Gustavo Cirigliano: educación y «proyecto de país»

Es la proposición de que el país carece y necesita de una idea, un proyecto, un destino que le sea propio. Y que esa es nuestra mayor urgencia. Ese proyecto implicará un papel, una misión, un quehacer para la Argentina. Ese quehacer implicará valores. Los valores darán identidad a nuestra cultura y a nuestra educación. Sin proyecto nacional rondaremos por caminos que no llevan a ninguna parte.

GUSTAVO F.J. CIRIGLIANO, *El Proyecto Argentino. De la educación a la política* (1973a: 10)

1. INTRODUCCIÓN

Gustavo Francisco Cirigliano fue uno de los pedagogos argentinos más destacados desde la segunda mitad del siglo XX. Con y contra sus ideas, su obra marcó la formación, el pensamiento y los debates de varias generaciones de académicos, especialistas, funcionarios, dirigentes y estudiantes dedicados a los temas de educación y sociedad en la Argentina.

En esta presentación, se realiza una reseña de una parte de su itinerario académico y profesional. Luego, se analizan sus principales ideas sobre educación, política y desarrollo nacional enunciadas en una serie de textos producidos en los años sesenta; en especial, en su libro *Educación y futuro*, que aquí se reedita a cincuenta y ocho años de su primera publicación, gracias a los esfuerzos de UNIPE: Editorial Universitaria.

Las ideas de Cirigliano se entienden, siguiendo a Pierre Bourdieu y Roger Chartier (2011) y Emilio Tenti Fanfani (1988, 2015 y 2021), desde el prisma y las categorías de una ciencia social histórica. Esto es, como el producto no solo de unas condiciones históricas, políticas y sociales generales, sino también de unos acuerdos y conflictos intelectuales entre los agentes, grupos e instituciones que luchan por

imponer, mediante sus tomas de posición, un punto de vista legítimo sobre las relaciones entre el Estado, la educación y la sociedad en el campo educativo argentino.

2. SU ITINERARIO ACADÉMICO Y PROFESIONAL¹

2.1. Del «desarrollismo católico» al «nacionalismo popular»

Cirigliano nació el 10 de noviembre de 1930 en la ciudad de Buenos Aires, Argentina. Hijo de Mateo Cirigliano y Sara Evrard, se casó con Helba Forcade, con quien tuvo una hija llamada Adriana (s/a, 1968).

Durante los primeros años de su vida, recibió una formación católica tradicional, como muchos niños y jóvenes de su generación. Luego, en la década del sesenta, se sintió llamado por los aires de renovación cristiana del Concilio Vaticano II y adhirió con fervor a los principios del desarrollo humano integral, solidario y con justicia social proclamados por la Carta Encíclica *Populorum Progressio* de Paulo VI. Su curiosidad religiosa nunca claudicó hasta que en sus últimos tiempos llegó a definirse, según el testimonio de José Luis Di Lorenzo,² como un «alejandrino, gnóstico, cristiano».³

En la adolescencia, comenzó a estudiar en la Escuela Normal de Profesores N°2 «Mariano Acosta». Allí, según el testimonio de Darío Pulfer,⁴ conoció como estudiante el interés por la educación, la filosofía y la docencia, e hizo sus primeras incursiones como profesor de asignaturas pedagógicas.⁵ Cuando joven adulto, pulió esas inclinaciones con los estudios de grado (1949-1954) y de posgrado (1956-1959) en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires (UBA), hasta alcanzar el título de doctor en Filosofía y Letras (ibíd.).

Su carrera como docente universitario comenzó en la UBA. En esa institución, como informaba Norberto Fernández Lamarra, se desempeñó como profesor de

1. En primer lugar, quiero agradecer muy especialmente a Darío Pulfer por los materiales, testimonios y comentarios críticos aportados a este estudio introductorio. Sin sus profundos conocimientos sobre los archivos, sin su mirada editora, este trabajo no habría ganado densidad en varios pasajes. En segundo lugar, quiero agradecer los materiales y/o testimonios brindados por Daniel Di Bártolo, Horacio Ghilini, José Luis Di Lorenzo, Mario Casalla, Guillermo Bianchi, Sebastián Gómez y Sandra Aguilar, así como también la lectura atenta de los borradores realizada por Guillermo Bianchi, Jorge Faraoni, Sebastián Gómez, Germán Brusco y Matías Panaccio: sin ellos, sin sus participaciones, no se podría haber tomado contacto con algunos datos e ideas relevantes sobre Gustavo Cirigliano.

2. Di Lorenzo fue abogado, profesor de Derecho de la Seguridad Social en la Facultad de Ciencias Sociales (UBA) y presidente del Instituto para el Modelo Argentino (IMA). Entre otras de sus funciones políticas, se desempeñó como presidente del Instituto de Previsión Social y como ministro de Acción Social de la Provincia de Buenos Aires durante el gobierno de Antonio Cafiero (1987-1991). En 2010, se constituyó en el director académico del Proyecto Umbral, coordinado por Cirigliano y promovido institucionalmente por el Sindicato Argentino de Docentes Privados (Sadop) y el Sindicato Único de Trabajadores de Edificios de Renta y Horizontal (Suterh).

3. Entrevista virtual realizada a Di Lorenzo, 9 de junio de 2021, Buenos Aires, Argentina.

4. Pulfer es historiador y director del Departamento de Ciencias Sociales y Educación de la UNiPE. Dirige, además, el Centro de Documentación e Investigación acerca del peronismo en la Universidad Nacional de San Martín (Unsam).

5. Entrevista virtual realizada a Pulfer, 3 de junio de 2021, Buenos Aires, Argentina.

Introducción a las Ciencias de la Educación en la novel carrera de Ciencias de la Educación (Arata y Ayuso, 2009).⁶

En 1958, fue nombrado profesor titular de Ciencia y Filosofía de la Educación en la Universidad Nacional de La Plata (UNLP) (Cirigliano, 1958). En esa casa de altos estudios, además, se desempeñó como secretario y traductor de artículos en la revista *Archivos de Ciencias de la Educación (Tercera Época)*,⁷ bajo la dirección de Ricardo Nassif (Suasnábar, 2014).

En 1961 y 1962, actuó como Fulbright Professor en la Escuela de Educación de Syracuse University (Nueva York, Estados Unidos). Luego, retornó al país y trabajó en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral (UNL) (Cirigliano, 1971). En 1964 y 1965, brindó cursos de Filosofía de la Educación en la Universidad del Zulia (Maracaibo, Venezuela).

Tras la «Noche de los bastones largos», se hizo cargo de la cátedra de Filosofía de la Educación en la carrera de Ciencias de la Educación de la UBA (Duarte, 2018). En su equipo docente, contó con la labor de la joven profesora Alicia de Camilloni (Zibell, 2011).⁸ En 1967, fue designado director del Instituto de Psicopedagogía de la Facultad de Ciencias de la Educación de Paraná (UNL): allí elaboró el nuevo plan de estudios para las especialidades de la carrera de Ciencias de la Educación, que luego fue bloqueado por el Consejo Superior (Osana *et al.* 2012).

En 1969, fue convocado por Dardo Pérez Guilhou⁹ (secretario de Estado de Cultura y Educación) y Emilio Fermín Mignone¹⁰ (subsecretario de Educación) para formar parte del elenco educativo nacional e implementar la «Reforma

6. Cirigliano no solo fue profesor de Fernández Lamarra en la Escuela Normal «Mariano Acosta», sino también quien lo aconsejó para que cursara la nueva carrera de Ciencias de la Educación a partir del segundo lustro de la década del cincuenta (ARATA y AYUSO, 2009).

En los años sesenta, Fernández Lamarra se perfiló como uno de los referentes del planeamiento educativo argentino, no solo por la coordinación del Sector Educación de la secretaría del Conade, sino también por la publicación de algunos trabajos institucionales como *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social* (CONADE, 1968). En febrero de 1970, asumió como director de la Oficina Sectorial de Desarrollo «Educación» del Ministerio de Cultura y Educación nacional, a cargo de Dardo Pérez Guilhou, durante los últimos meses del gobierno *de facto* de Juan Carlos Onganía (MICEN, 1970). En el tercer gobierno de Perón, además, participó de la elaboración de los apartados sobre educación del Plan trienal para la reconstrucción y la liberación nacional (1974-1977) (LANDAU ET AL., 2022).

7. En esa revista, CIRIGLIANO (1961) publicó «Educación y propaganda».

8. Según el testimonio de Adriana Puiggrós, Cirigliano le presentó la renuncia como profesor titular de esa materia cuando ella asumió como directora del Departamento de Ciencias de la Educación en 1973 (ARATA, AYUSO y DÍAZ VILLA, 2009).

9. Pérez Guilhou había sido rector de la Universidad Nacional de Cuyo entre 1967 y 1969, y uno de los fundadores de la Universidad de Mendoza.

10. Mignone había sido director general de Enseñanza de la Provincia de Buenos Aires entre 1949 y 1952, durante el gobierno de Domingo Mercante (PÉREZ LINDO y DE LELLA, 2016). Tras el conflicto entre Perón y la Iglesia, había participado en la oposición católica al líder justicialista. Entre 1962 y 1967, había ocupado, además, un cargo de funcionario en el Departamento de Educación de la Organización de Estados Americanos (OEA) (RODRÍGUEZ, 2013). A principios de los años setenta, decidió afiliarse al Partido Justicialista y acompañar a Perón en su retorno al país para el proceso de «reconstrucción nacional». En 1973, asumió como primer rector de la novel Universidad Nacional de Luján (UNLu). Cuando la última dictadura cívico-militar, fue uno de los fundadores del Centro de Estudios Legales y Sociales (CELS) y se convirtió en uno de los defensores más activos de los Derechos Humanos en los años trágicos del «Proceso» (PÉREZ LINDO y DE LELLA, 2016).

Educativa» de 1968,¹¹ en el último tramo del gobierno *de facto* del general Onganía (Rodríguez, 2013).¹² Entre otras funciones, como asesor ministerial tuvo activa participación en el diseño conceptual de la Escuela Intermedia (Southwell, 2018), así como en la creación de universidades públicas como la Universidad Nacional de Salta (UNSA) (Ceballos, 2012), que fueron concebidas bajo el impulso dado por el Plan Taquini (Rovelli, 2009; Taquini (h), 2010).^{13, 14} En esa institución, según el testimonio de Mario Casalla,¹⁵ se desempeñó también como secretario de Asuntos Académicos entre 1972 y 1974.^{16, 17}

Pérez Guillhou y Mignone habían trabado amistad desde los tiempos juveniles compartidos en la Acción Católica Argentina¹⁸ (Rodríguez, 2013). Cuando asumió al frente de la cartera educativa nacional, Pérez Guillhou convocó a Mignone como subsecretario de Educación: la gestión ministerial de ambos se caracterizó por contar con un enfoque «pragmático», «experimental» y con un acento en el sector estatal, a diferencia del gobierno educativo de su antecesor, el doctor José Mariano Astigueta, orientado por una concepción espiritualista con énfasis en el sector privado confesional (Villaverde, 1971).

11. Según RODRÍGUEZ (2013), se conoció como «Reforma Educativa» al Proyecto de Reforma del Sistema Educativo Argentino-Trabajo de Base (Resolución Ministerial N° 994) de octubre de 1968. Entre otros puntos, esa reforma impulsaba la creación de la Escuela Intermedia con fines prácticos y, con ella, la reestructuración del sistema educativo en un nivel preprimario, un nivel elemental, un nivel intermedio, un nivel medio y un nivel superior. Su aplicación, según la autora, fue suspendida a mediados de 1971 por Gustavo Malek, ministro de Educación nacional nombrado por el presidente *de facto* Alejandro Agustín Lanusse. VILLAVERDE (1971), por su parte, distinguía cuatro etapas de la «Reforma Educativa»: 1) su elaboración, bajo la gestión del secretario de Educación José Mariano Astigueta (1967-1968); 2) la implementación de sus primeras políticas, a cargo del ministro de Cultura y Educación de la Nación, el doctor Pérez Guillhou (1969-1970); 3) la oposición social a ese cambio educativo, durante el ministerio de José Luis Valentín Cantini; 4) la crisis y la discontinuidad de la reforma con la gestión ministerial de Malek (a partir de junio de 1971).

12. La «Revolución Argentina» (1966-1973) contó con tres presidentes *de facto*: Onganía (1966-1970), Roberto Marcelo Levingston (1970-1971) y Lanusse (1971-1973).

13. En 1968, según ROVELLI (2009), el decano de la Facultad de Farmacia y Bioquímica de la UBA, el doctor Alberto Taquini (hijo) presentó el Programa de adecuamiento de la enseñanza universitaria argentina a las necesidades del desarrollo en Chilecito, provincia de La Rioja. Ese plan, para la autora, tomó impulso en su aplicación con los ministros de educación Cantini y Malek, durante los gobiernos *de facto* de Levingston y Lanusse, respectivamente.

Entre 1971 y 1973, afirma Rovelli, se crearon trece universidades nacionales: la Universidad Nacional de Río Cuarto, la Universidad Nacional de Lomas de Zamora, la Universidad Nacional de Luján, la Universidad Nacional de Santiago del Estero, la Universidad Nacional de Catamarca, la Universidad Nacional de Salta, la Universidad Nacional de San Juan, la Universidad Nacional de San Luis, la Universidad Nacional de Entre Ríos, la Universidad Nacional de Misiones, la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad Nacional de La Pampa y la Universidad Nacional de Jujuy. En 1974, se nacionalizó la Universidad del Centro de la Provincia de Buenos Aires y, en 1975, la Universidad de Mar del Plata.

14. Para una lectura pormenorizada del «Plan Taquini», se recomienda el libro escrito por el propio autor de esa política educativa, el doctor Alberto Taquini (hijo) (TAQUINI, 2010).

15. Mario Casalla es doctor en Filosofía y Letras (UBA). Es profesor regular de grado y posgrado en las cátedras Problemas filosóficos en Filosofía y Psicoanálisis e Historia de la Psicología en la UBA. Preside la Asociación de Filosofía Latinoamericana y Ciencias Sociales. Fue uno de los compañeros de trabajo de Cirigliano en los primeros años de construcción institucional de la UNSA.

16. Entrevista virtual realizada a Mario Casalla, 22 de julio de 2021, Buenos Aires, Argentina.

17. Entre otras acciones, Cirigliano convocó en 1973 a catedráticos internacionales, como el doctor José Pedro Rona de la Universidad de Ottawa (Canadá), para dictar cursos como profesor visitante de Lingüística y Lógica Formal y formar a los docentes locales de esos espacios académicos (UNSA, 1973).

18. Mignone también había sido presidente de la Juventud de la Acción Católica Argentina.

Para impulsar las políticas en torno a la «Reforma Educativa», Mignone se rodeó de un equipo de especialistas católicos con formación en el planeamiento integral de la educación: entre otros, de Luis Jorge Zanotti,¹⁹ Alfredo van Gelderen, Miguel Petty, Reynaldo Carlos Ocerín,²⁰ Ricardo Silva,²¹ Antonio Salonia y el propio Cirigliano (Puiggrós, 1997 y Osana *et al.*, 2012).

Zanotti, Van Gelderen, Petty, Ocerín y Silva procedían de los Cursos de Cultura Católica. Allí se habían formado con las ideas de Víctor García Hoz, uno de los pedagogos de referencia de la «modernización educativa» impulsada durante los últimos años de la dictadura franquista: su propuesta combinaba el conductismo y el espiritualismo católico con el fin de analizar y regular las relaciones entre los comportamientos y el desempeño educativo (Puiggrós, 1997). Zanotti, Van Gelderen y Silva, al igual que Cirigliano, habían egresado de la Escuela Normal «Mariano Acosta» (Rodríguez, 2013): compartían el ideario católico y un *habitus* profesoral modelado por una institución normal tradicional. Zanotti, Van Gelderen y Salonia, por su parte, habían recibido también la influencia del liberalismo espiritualista antiperonista del profesor Juan Mantovani, así como también del católico italiano Giovanni Gozzer (Puiggrós, 1997),²² un catedrático de sociología de la educación que realizaba investigaciones y consultorías para la Unesco en España y América Latina (Gaudio, 2021), y con quien habían tenido la posibilidad de estudiar y perfeccionar sus conocimientos (Puiggrós, 1997). Salonia, cabe recordar, había sido subsecretario de Educación nacional del gobierno radical intransigente de Arturo Frondizi (Osana *et al.*, 2012).

Sin desconocer sus matices políticos y educativos, todos esos especialistas convocados por Pérez Guillou y Mignone compartían la fe católica, los principios generales de una educación para el desarrollo y un espacio común de producción y difusión de ideas construido en torno a la revista *Cátedra y vida*:²³ ²⁴ una publicación dedicada a reflexionar sobre los problemas de la enseñanza media, que supo ser dirigida primero por Zanotti, y luego por Van Gelderen, en su etapa de 1964-1970. Todos esos especialistas, además, compartían la necesidad de

19. Zanotti se había desempeñado como director general de Enseñanza Secundaria, Normal, Especial y Superior de la Secretaría de Cultura y Educación de la Nación entre 1966 y 1967.

20. La Administración Nacional de Educación Media y Superior (ANEMS), dirigida por Reynaldo Carlos Ocerín, a partir de 1970, diseñó e implementó el Proyecto N° 13 como un piloto experimental en algunas escuelas secundarias. Entre otras novedades, ese proyecto proponía un nuevo régimen laboral de profesores por cargo, con docentes con dedicación de tiempo completo en sus unidades educativas para trabajar, junto con los directivos y especialistas en psicopedagogía y ciencias de la educación, sobre los contenidos y sus formas de transmisión más adecuados a las necesidades de los adolescentes en las horas de clase y extra clase (AMAR, 2018).

21. El doctor Silva se desempeñó como presidente del Consejo Nacional de Educación (MICEN, 1970).

22. Gozzer fue profesor de Sociología de la Educación en la Universidad de Trento (Italia) y director del Centro Europeo de Educación. Se definía como un «católico augsburguiano», como un intelectual con una mirada liberal sobre la religión que rechazaba el «excesivo intervencionismo» del Estado en materia educativa (Barcia, 1986). Entre otros textos, publicó *I cattolici e la scuola* (GOZZER, 1964) y *Rapporto sulla secondaria. La riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973* (GOZZER, 1973).

23. *Cátedra y vida. En torno a los problemas de la enseñanza media* se publicó desde 1956 hasta 1970.

24. En *Cátedra y vida*, Cirigliano firmó varios artículos. Entre otros: «Obsesión nacional: la reforma de la educación» (1960a); «Economía y educación» (1960b); «Hay que rehacer la profesión» (1962a); «Proyecto de un profesorado de especialistas en educación» (1964); «Aprendizaje y medios audiovisuales. ¿Ayuda o conflicto?» (1966).

construir una Escuela Intermedia,²⁵ orientada hacia la formación práctica y útil, para contribuir con el desarrollo industrial nacional, tal como lo había propuesto el proyecto trunco impulsado en 1916 por Carlos Saavedra Lamas,²⁶ ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación.

Más allá de su inserción en el grupo pedagógico de los «desarrollistas católicos», Cirigliano nunca fue, como lo señala Puiggrós, un «miembro pleno» de esa «derecha liberal-conservadora católica»: por su apoyo al peronismo a principios de los años setenta (ibíd.); pero también, como surge de la lectura de su obra de los años sesenta, por su adhesión a las corrientes cristianas posconciliares y sus singulares ideas sobre educación, política y desarrollo nacional (EyF* y Cirigliano, 1969 y 1982). De hecho, como se demuestra más adelante en este estudio, en la segunda parte de la década del sesenta ya sugería, en una nota al pie de su libro *Educación y futuro*, que el nuevo «proyecto de país» podía ser conducido por partidos como el Movimiento de Integración y Desarrollo (MID)²⁷ o la Unión del Pueblo Argentino (Udelpa),²⁸ pero también por un peronismo «modernizado», con una conducción técnica y una propuesta capaz de incluir a los trabajadores y a la nueva clase media profesional comprometida con el progreso y el bienestar argentinos.

En el marco del proceso de radicalización política y pedagógica, que se fue acelerando al calor de los últimos meses de vida del proyecto modernizador y autoritario de la «Revolución Argentina» (Suasnábar, 2004), el retorno desde el exilio de Juan Domingo Perón y el acelerado aumento de las acciones de superficie de los universitarios agrupados en el «nacionalismo popular» y la izquierda

25. En el «Mensaje y proyecto de ley», firmado el 3 de junio de 1916 por el ministro de Justicia e Instrucción Pública de la Nación, el doctor Saavedra Lamas, se afirmaba que el pasaje del nivel primario al nivel medio se desarrollaba sin una articulación debida, por eso se necesitaba la creación de un nuevo ciclo educativo (Escuela Intermedia) para ligarlos y brindar no solo una formación para la continuidad de los estudios, sino también para la vida útil que demandaban las nacientes industrias locales (MINISTERIO DE JUSTICIA E INSTRUCCIÓN PÚBLICA, 1916, en CIRIGLIANO, 1965).

En el «Proyecto de Ley de Educación Común», se proponía la estructuración del sistema de enseñanza en torno a los siguientes niveles educativos: 1. primario: cuatro años, gratuito y obligatorio, a partir de los siete años; 2. intermedio: tres años, gratuito, a partir de los once años; 3. secundario; 4. normal: cuatro años para la formación de maestros normales y siete para la de profesores normales; 5. comercial: tres años para la formación de peritos mercantiles y cinco para la de contadores públicos; 6. industrial: cuatro años; 7. agrícola: cuatro años; 8. profesional de artes y oficios: cuatro años; 9. superior o universitario; 10. especial. En la Escuela Intermedia, puntualmente, se sugería una enseñanza general (matemática, física, química, historia natural, historia, geografía, castellano, inglés o francés) y una formación profesional y técnica (1. varones: práctica comercial, taquigrafía y dactilografía; galvanotecnia, instalaciones eléctricas, manipulación de cinematógrafo y otros aparatos de proyección; telefonía; dibujo aplicado; química industrial; prácticas agrícolas, ganaderas y mineras; trabajo manual en madera; artes gráficas; soldaduras; primeros auxilios y asistencia médica auxiliar; 2. mujeres: práctica comercial, taquigrafía y dactilografía; primeros auxilios y asistencia médica auxiliar; dibujo decorativo; instalaciones y manipulaciones de aparatos de proyección; telegrafía, telefonía y dactilografía; economía doméstica; costura, confección, bordado y cortado) (ibíd.).

26. El abogado Saavedra Lamas fue ministro de Justicia e Instrucción Pública entre 1915 y 1916, durante la presidencia de Victorino de la Plaza. Fue, además, ministro de Relaciones Exteriores durante la presidencia de Agustín Pedro Justo y rector de la UBA entre 1941 y 1943. Recibió el Premio Nobel de la Paz por su destacada actuación en la promoción de la paz durante el conflicto bélico entre Bolivia y Paraguay por el Chaco.

* En todos los casos remitimos a la presente edición de *Educación y futuro*. [N. de E.]

27. El MID es un partido político desarrollista fundado por el presidente Arturo Frondizi (1958-1962) en 1964.

28. La Udelpa fue un partido político creado en 1962 por el ex presidente *de facto* de la «Revolución Libertadora», el general Pedro Eugenio Aramburu (1955-1958). Su eslogan era «Vote Udelpa y no vuelve».

marxista (Friedemann, 2017; Dip, 2018), Cirigliano se acercó ya sin ambigüedades al peronismo. En primer lugar, no dudó en afirmar, según el testimonio de José Luis Di Lorenzo, que Perón era el dirigente político que necesitaba aquella hora para hacer realidad el anhelado proyecto argentino;²⁹ en segundo lugar, comenzó a asesorar sobre temas de cultura y educación a algunos gremios como Luz y Fuerza (Cassani, 1973); en tercer lugar, planteó en el libro *Universidad y pueblo* que las casas de altos estudios, bajo el signo de un proyecto de «liberación nacional y latinoamericana», no debían comportarse ni como una «isla opositora» (1946-1955), ni como una «isla demotecnocrática» (1956-1966), ni como una «isla revolucionaria» (1966-1972) distante del «Pueblo»,³⁰ sino como una institución comprometida con la formación y la resolución de los problemas y necesidades de los sectores populares:³¹

La universidad es incógnita, dilema. Su dilema para los próximos 8 o 10 años, a partir de 1973, es ser repliegue reaccionario o anticipo de más liberación.

Será repliegue reaccionario [...]

- si se desconoce que el proceso real de transformación del país y de la América Latina pasa por afuera, por el pueblo trabajador;
- si se enfrenta al pueblo;
- si se encierra, volviendo a ser una isla aun cuando se considere como la «isla de la pureza ideológica revolucionaria» o de la pureza peronista, que va a estar más allá de los errores de la práctica social;
- si se convierte en fiscal de los gobiernos populares y de sus mayorías.

Será anticipo de mayor liberación: [...]

- si sus profesiones corresponden a necesidades populares; [...]
- si, en suma, la universidad se exclaustra, rompe la barrera que ha creado para separarse de la sociedad, si se funde en ella y con ella;
- si el arquitecto aprende construyendo las viviendas que faltan y si el que construye su vivienda recibe enseñanza para hacerlo y el reconocimiento de haberlo aprendido (Cirigliano, 1973b: 27 y 28).

Cirigliano se mostraba profundamente comprometido con el proceso de liberación nacional y regional impulsado por el justicialismo a partir de 1973;

29. Entrevista virtual realizada a Di Lorenzo, 9 de junio de 2021, Buenos Aires, Argentina.

30. De todos modos, como muestra RECALDE (2014), CIRIGLIANO (1973b) reconocía también en esa Universidad el surgimiento de experiencias significativas como las *Cátedras Nacionales*, que buscaban producir un pensamiento argentino genuino.

31. En la segunda parte de ese libro, CIRIGLIANO (1973b) incluyó algunos textos de figuras relevantes para ilustrar y reforzar sus puntos de vista sobre la universidad y los sectores populares. Uno de ellos fue el discurso pronunciado por el presidente socialista chileno Salvador Allende Gossens en la Universidad de Guadalajara (México), en diciembre de 1972: «Nosotros tenemos que entender que cuando hablamos de una universidad comprometida, no solo estamos hablando de una universidad que entiende que, para que termine esta realidad brutal que hace más de un siglo y medio pesa sobre nosotros, en los cambios estructurales económicos se requiere de un profesional comprometido con el cambio social. [...] Se necesitan profesionales que no busquen engordar en los puestos públicos, en las capitales de nuestras patrias. Profesionales que vayan a la provincia; que se hundan en ella. [...] La revolución no pasa por la Universidad, y esto hay que entenderlo; la revolución pasa por las grandes masas. La revolución la hacen los pueblos. La Revolución la hacen, esencialmente, los trabajadores» (ALLENDE GOSENS, 1972 en CIRIGLIANO, 1973b: 113 y 114).

con la lucha contra el «neocolonialismo» y la opresión sobre las clases dominadas, pero dejaba en claro sus diferencias políticas e intelectuales con una parte de la izquierda nacional (y también con la izquierda marxista), porque recurrían a las armas y no aceptaban a los gobiernos democráticos populares que expresaban la voluntad mayoritaria del «pueblo trabajador». Una prueba de ello fue la inclusión del discurso pronunciado por Perón el 1º de mayo de 1974 en la apertura de su libro *Argentina triangular. Geopolítica y proyecto nacional*, en el que el líder político anunciaba la propuesta, a consideración futura de la ciudadanía, de un «modelo argentino» para la «liberación nacional» basado en la construcción planificada de una «democracia representativa, republicana, federal y social», con plena «justicia social» y sentido «cristiano», y con una participación institucionalizada de todos los actores y grupos sociales.

Ese encuentro definitivo de Cirigliano con el peronismo y su posicionamiento como un pedagogo «nacional y popular» no fueron gratuitos y lo forzaron al exilio.

2.2. El pedagogo a contramano

Cuando sobrevino la última dictadura cívico-militar, según el testimonio de Horacio Ghilini y José Luis Di Lorenzo, Cirigliano partió al exilio.^{32, 33} Su abrazo sin ambages a los movimientos nacionales y populares de liberación nacional y algunos de sus libros como *Juicio a la escuela* (escrito junto a su esposa, Helba Forcade, y al sacerdote, teólogo y filósofo crítico de la sociedad escolarizada, el austríaco Iván Illich) lo colocaron en la mira de la Junta Militar. Por caso, ese libro, de acuerdo con Carolina Kaufmann (2018), fue «condenado al corral» durante el «Proceso» por las «Comisiones Asesoras/Depuradoras» en la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Entre Ríos (UNER). De hecho esa publicación, según comentarios de Cirigliano a Di Lorenzo, fue secuestrada y enviada a «triturar» por la Marina.³⁴

En ese libro, Cirigliano (1973c) llegó a afirmar, entre referencias a Antonio Gramsci, Ivan Illich y Paulo Freire, que los «rituales» de la educación escolar separaban la acción de la reflexión, escindían el trabajo manual y el intelectual y difundían una cultura dominante que consagraba las divisiones educativas y sociales entre los opresores y los oprimidos a través de los certificados educativos.

En el exilio, Cirigliano recaló en la Venezuela de los presidentes Carlos Andrés Pérez (Acción Democrática) y Luis Herrera Campíns (Copei)³⁵ para trabajar en la Universidad Nacional Abierta (UNA) entre 1977 y 1980. Más tarde, se instaló en la España de los presidentes Leopoldo Calvo-Sotelo y Bustelo

32. Entrevista virtual realizada a Ghilini, 9 de junio de 2021, Buenos Aires.

33. Entrevista virtual realizada a Di Lorenzo, 9 de junio de 2021, Buenos Aires.

34. *Ibid.*

35. Comité de Organización Política Electoral Independiente.

(UCD)³⁶ y Felipe González (PSOE)³⁷ para impartir cursos de Análisis Transaccional aplicado a la educación en la Universidad de Alicante, la Universidad de Murcia, la Universidad de Sevilla, la Universidad de Granada, la Universidad de Cádiz, la Universidad Politécnica de Madrid, la Universidad Autónoma de Barcelona y la Universidad Nacional de Educación a Distancia.

Con la recuperación democrática, retornó al país y se desempeñó como profesor en la Universidad Nacional de Mar del Plata (UNMdP) y la Universidad Nacional de la Patagonia San Juan Bosco (UNPSJB) (Martínez, 2012). En esos años ochenta, participó también de los debates abiertos por el II Congreso Pedagógico Nacional (1984-1988), convocado por el presidente radical Raúl Ricardo Alfonsín: su toma de posición sobre ese «Debate popular sobre educación», tal como se lo presentaba oficialmente en aquellos años, quedó plasmada en el libro *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*, compilado por Cayetano De Lella y Carlos Pedro Krotsch (1989) y publicado por la editorial Sudamericana y el Instituto de Estudios y Acción Social (Ideas).³⁸

En ese libro, Cirigliano planteaba que el discurso dominante del II Congreso Pedagógico Nacional no focalizó en los necesarios debates sobre la relación entre el sistema educativo y el proyecto nacional; entre la educación, la política y los temas y problemas heredados del «Proceso» (la violación a los derechos humanos, los desaparecidos, las Madres de Plaza de Mayo, la deuda externa, la economía financiera y especulativa). Desde un posicionamiento «nacional-popular» cristiano, sus críticas se dirigieron no solo contra los grupos pedagógicos tecnocráticos de derechas, sino también contra parte del progresismo, cuyos intereses solían confluír en la configuración de una agenda de «modernización» educativa de impronta «economicista» (financiamiento, descentralización, conducción escolar, «capital-conocimiento», «excelencia académica»), que apostaba fundamentalmente por el saber experto o especializado (y no por la política) para resolver los problemas educativos y sociales.

Para Cirigliano, además, en la Argentina de los años ochenta se presentaban tres alternativas de «proyectos de país», de los cuales se podían derivar tres sistemas educativos diferentes: 1) el proyecto del «Proceso», de «sumisión colonial al imperio», de «alienación cultural, científica y técnica», de opresión a los sectores populares, de atropello a los valores centrales de la vida; 2) el proyecto «moder-

36. Unión de Centro Democrático.

37. Partido Socialista Obrero Español.

38. En el marco de la colección *Congreso Pedagógico* de la editorial Docencia, coordinada por Eugenio Gómez de Mier, Cirigliano publicó también sus puntos de vista en *Persona, proyecto nacional y sistema educativo* (1986a) y *Ciencia, tecnología, trabajo y proyecto nacional* (1986b). En este último, por ejemplo, insistió sobre las diferencias entre los «planes de desarrollo» de los años cincuenta y un «proyecto nacional»: «A partir del énfasis asignado a la idea de "plan de desarrollo" empieza a elaborarse la idea cualitativamente diferente de "proyecto nacional" (P.N.). Que tiene significativas diferencias. Un plan de desarrollo propone habitualmente el logro de ciertas metas cuantitativas (tantos kilómetros de camino) consideradas en sí mismas como valiosas y deseables porque sí, mientras que el concepto de "proyecto nacional" no supone el desarrollo ni el crecimiento por sí como valioso. Exige la existencia de un "argumento histórico" central que dé sentido a lo que se intente hacer. El P.N. es el "guión de una historia" que se quiere vivir y que da sentido a lo que ahora será crecer o desarrollarse. Desarrollarse ya no será ahora asemejarse a los países desarrollados» (ibíd.: 20-21).

nizador», «democrático» e «institucionalista», comprometido con la búsqueda de la «libertad» y el «consenso», pero incapaz de interpelar y luchar contra las injusticias sociales; 3) el proyecto de liberación nacional e integración regional, que concibe a la democracia como un sistema político capaz de construir sociedades justas e independientes.

Su opción entre estos tres proyectos era clara:

Por lo demás estamos convencidos de:

1. Que no hay sistema educativo sin proyecto de país.
2. Que no habrá futuro argentino ni proyecto de país si no aclaramos el destino de treinta mil desaparecidos.
3. Que no habrá proyecto de país si no se reconoce al enemigo que es el imperio del norte, al que los cómplices de adentro han sometido al país.
4. Y que si el nuevo proyecto de país que se instaure no se inscribe dentro del proyecto de la solidaridad y la fraternidad de todos los hombres (que es el proyecto del Padre) será solo historia muerta (Cirigliano, 1989: 46).

A fines de los años ochenta³⁹ y principios de los noventa, Cirigliano dictó los cursos de Pedagogía Sistemática en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la UNLP: entre *Democracia y educación* de John Dewey; *Psicoanálisis y existencialismo* de Viktor Frankl; *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire; *Política y sociedad en una época de transición* de Gino Germani; *La sociedad desescolarizada* de Iván Illich; *La educación y sus tres problemas* de Juan Mantovani; *El hombre unidimensional* de Herbert Marcuse y *Ciencia, política y cientificismo* de Oscar Varsavsky, buscaba acercar a sus estudiantes a diversos enfoques (fenomenológico, psicológico, cultural, social, institucional, político, antropológico, teleológico) para abordar los fenómenos de la educación (Cirigliano y Cánepa, 1988; Cirigliano, 1990).

En el contexto de las reformas educativas neoliberales de los años noventa, y tras la sanción y promulgación de la Ley de Educación Superior N° 24521 (Micen, 1995), Cirigliano participó de la sesión constitutiva de la Comisión Nacional de Acreditación y Evaluación Universitaria (Coneau). En esa reunión del 21 de agosto de 1996, en la que estuvieron presentes sus integrantes Juan Carlos Agulla, Ricardo Biazzi, Gustavo Cirigliano, Aníbal Fosbery, Juan Carlos Hidalgo, Arturo López Dávalos, Víctor Nicoletti, Emilio Fermín Mignone, Norberto Fernández Lamarra, Juan Carlos Pugliese, Adolfo Stubrin, Ernesto Villanueva y el director ejecutivo Jorge Balán, se eligió por unanimidad como presidente a Mignone, por el período de un año, y a Cirigliano como miembro de la comisión, por cuatro años (Coneau, 1996). Entre otras tareas, Cirigliano fue uno de los responsables de las evaluaciones externas realizadas a la Universidad Nacional de San Juan (UNSJ), la Universidad Nacional del Litoral (UNL) y la Universidad Nacional de Tucumán (UNT) (Coneau, 1998a, 1998b y 1998c).

39. Cirigliano dictó el curso de Pedagogía Sistemática de 1988 con Martha Cánepa (CIRIGLIANO y CÁNEPA, 1988).

Según el testimonio de Di Bártolo,⁴⁰ Cirigliano también fue una influencia muy importante para el sindicalismo crítico argentino en las últimas décadas. En los años noventa, sus ideas políticas y pedagógicas formaron parte de *Puntos de vista sobre política educacional argentina* (Gustavo F. J. Cirigliano) (Cirigliano, 1995): el primer número de la serie de Cuadernos del Instituto de Investigación, Capacitación y Perfeccionamiento Educativo (Incape), publicado por el Sadop.⁴¹ En palabras de Horacio Ghilini,⁴² ese cuaderno de formación de docentes y dirigentes proponía el análisis de los manuales de la escuela primaria para demostrar cómo se reproducían, a través de ellos, las ideologías de los diferentes «proyectos de país».^{43, 44}

A comienzos del año 2000, en plena crisis política, económica y social, Cirigliano, Di Bártolo y Ghilini comenzaron a reunirse en el bar porteño La Biela para intercambiar ideas sobre el libro *Metodología del proyecto de país* (Cirigliano, 2002). Ese libro, sus periodizaciones, sus reflexiones sobre el «proyecto de sumisión incondicionada» instaurado a partir de la última dictadura cívico-militar, pero también sobre la relación entre el proyecto de país, el modelo productivo y el proyecto educativo marcaron, según el testimonio de Di Bártolo, la agenda de trabajo del Sadop y de gran parte del movimiento sindical durante el ciclo de gobiernos nacionales kirchneristas.⁴⁵

Esa obra, además, se constituyó en el antecedente para la producción de *Proyecto Umbral. Resignificar el pasado para conquistar el futuro* (Cirigliano [coord.], 2009): una obra colectiva impulsada por Sadop y Suterh que congregó a autores como Gustavo Cirigliano, Jorge Bolívar, Mario Casalla, Oscar Castellucci, Hugo Chumbita, Daniel Di Bártolo, José Luis Di Lorenzo, Horacio Ghilini, Catalina Pantuso, Francisco Pestanha, Armando Poratti y Víctor Santa María. En su proemio, Cirigliano enunciaba que solo los argentinos podíamos «cargar» con la Argentina, con todo lo «bueno» y lo «malo», y que la identidad nacional dependía del esclarecimiento de un «proyecto de país», que debía construirse a partir de la reflexión sobre todo nuestro pasado y presente: esto es, sobre los siete «proyectos de país» acontecidos (el proyecto de los habitantes de la tierra; la Argentina hispana o colonial; las Misiones Jesuíticas o la República Cristiana; el Independentista; el Proyecto del ochenta; el Proyecto de la Justicia Social; el Proyecto de la sumisión incondicionada al Norte imperial y globalizador) para poder aprender no solo de

40. Daniel Di Bártolo fue secretario de Educación de Sadop entre 1999 y 2019 y uno de los protagonistas del Proyecto Umbral, coordinado por Cirigliano en los últimos años de su vida.

41. Entrevista virtual realizada a Di Bártolo, 1° de junio de 2021, Buenos Aires.

42. Horacio Ghilini es un histórico dirigente gremial. Fue secretario general de Sadop entre 1995 y 2011 y es referente de la Corriente Federal de los Trabajadores. En los años noventa y la primera década de los dos mil, fue uno de los impulsores institucionales del trabajo intelectual de Cirigliano en los *Cuadernos del Incape* y en el Proyecto Umbral.

43. Entrevista virtual realizada a Ghilini, 9 de junio de 2021, Buenos Aires.

44. Ghilini conoció personalmente a Cirigliano en los años noventa, en la Asociación de Filosofía Latinoamericana. El tema que siempre los reunía, recuerda Ghilini, era la filosofía de la liberación y el pensamiento latinoamericano (entrevista virtual realizada a Ghilini, 9 de junio de 2021, Buenos Aires).

45. Entrevista virtual realizada a Di Bártolo, 1° de junio de 2021, Buenos Aires.

sus procesos, hechos y figuras, sino también para proyectar un nuevo «modelo argentino» sin injusticias sociales ni condicionamientos externos.

En 2008, Cirigliano fue declarado personalidad destacada de la cultura por la Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, mediante la Ley N° 2979, sancionada el 11 de diciembre de 2008 y promulgada el 9 de enero de 2009.

El 27 de noviembre de 2012, falleció a los 82 años. En una necrológica, su amigo y discípulo Di Lorenzo escribió:⁴⁶

Partió un enorme maestro, quien dedicó su vida a donar sus conocimientos, a enseñar, a pensar, a mirar lo propio, a hacer simple lo que parece complejo. Gustavo nos legó la metodología para que proyectemos nuestro país; nos desafió a que recuperemos la mirada geoespacial, a que construyamos tres ciudades de integración en nuestra Argentina Triangular. Fue quién nos enseñó que los seres humanos son la armonía de tres registros: deseo, razón y voluntad.

2.3. Posdata. «El peso de la historia»

El itinerario académico y profesional de Cirigliano muestra continuidades y cambios políticos y educativos, que se explican por las fluctuaciones en las condiciones históricas, políticas y sociales, pero también por su toma de posición en las encrucijadas de cada coyuntura del campo educativo local. En el derrotero de su trayecto, se puede trazar una línea de continuidad acerca de sus ideas sobre educación y sociedad; sobre la necesidad de un sistema educativo ajustado a las demandas de un «proyecto de país» con inserción en América Latina. Entre sus cambios, se puede anotar su pasaje desde un «desarrollismo católico» singular a un «nacionalismo popular» de base cristiana; desde una relación ambigua con el peronismo en el segundo lustro de los años sesenta a un encuentro con el proyecto popular de «liberación nacional y latinoamericana» impulsado por Perón tras su regreso del exilio. Ese abrazo definitivo al peronismo, su posicionamiento como pedagogo «nacional y popular», lo acompañó hasta el final de sus días y le permitió dirigir desde ese espacio sus críticas no solo al curso que tomaba la agenda educativa modernizante y economicista en la democracia recuperada de los años ochenta, sino también a las políticas neoliberales aplicadas a partir del «Proceso».

Por último, hay que destacar en Cirigliano a un pedagogo infatigable en cuanto a su producción intelectual. Publicó más de un centenar de libros, capítulos de libros y artículos en la Argentina y el exterior (Chile, España, Estados Unidos, Italia, Puerto Rico, Venezuela). Entre sus libros más destacados, pueden mencionarse *Análisis fenomenológico de la educación* (1962b); *Temas nuevos en educación* (1963); *Educación y política. El paradójal sistema de la educación*

46. El pensamiento nacional y latinoamericano de Cirigliano forma parte, por ejemplo, de algunos programas recientes de capacitación de dirigentes en gestión pública y social. Para más información sobre este tema, se puede consultar a PESTANHA y RECALDE (2018).

argentina (1969); *Juicio a la escuela* (Cirigliano, Forcade e Illich, 1973); *El proyecto argentino. De la educación a la política* (1973a); *Universidad y pueblo. Planteos y textos* (1973b); *La argentina triangular. Geopolítica y proyecto nacional* (1975); *La educación abierta* (1983); *Educación y país. Hacia una teoría de la Argentina* (1988) y *Metodología del proyecto de país* (2002).

Su libro *Educación y política. El paradójal sistema de la educación argentina* fue premiado por la Academia Nacional de Ciencias. En el prólogo de la segunda edición, firmado por Ethel Manganiello en la Buenos Aires de agosto de 1971, se decía que Cirigliano era: «[...] un educador argentino a quien le asiste ya el derecho a ser incluido entre las figuras destacadas de la pedagogía latinoamericana contemporánea» (Manganiello, 1984: I).

Entre otros escritos, Cirigliano nos legó su libro *Educación y futuro*. Este clásico del campo educativo local formó parte de una etapa de su producción intelectual marcada por dos coordenadas (el desarrollismo y el cristianismo renovador) y una misión (el diseño de una educación para el desarrollo, ajustada según los objetivos de un «proyecto de país»). De este tema, nos ocuparemos a continuación.

3. SUS IDEAS EN LOS AÑOS SESENTA

3.1. El tiempo, los vientos, el pedagogo

Cuando la editorial Columba publicó *Educación y futuro*, allá por el año 1967, el doctor Gustavo Cirigliano ya era un reconocido pedagogo con vasta experiencia docente en prestigiosas universidades de la Argentina (UNLP, UBA, UNL), Estados Unidos (Syracuse University) y Venezuela (Universidad del Zulia). Contaba, además, con una profusa y reconocida serie de libros y artículos publicados en el país y en el exterior. En 1965, por caso, había recibido el 3° Premio Nacional en el rubro Psicología y Ciencias de la Educación (Quinquenio 1960-1964) por el libro *Análisis fenomenológico de la educación* (Cirigliano, 1962b).

Cirigliano también formaba parte de los «desarrollistas católicos» (Rodríguez, 2013): un grupo pedagógico que, a fines de los años sesenta y principios de los setenta, controlaba la planificación educativa estatal, los resortes de la producción intelectual y, con ellos, los mecanismos institucionales para instaurar el punto de vista legítimo sobre las relaciones entre el Estado, la educación y la sociedad en el campo educativo local durante la «Revolución Argentina» (Amar, 2016). Con Luis Jorge Zanotti, Alfredo Van Gelderen, Miguel Petty, Reynaldo Carlos Ocerín, Ricardo Silva, Antonio Salonia, entre otros, integraba el equipo de especialistas católicos convocado por Pérez Guilhou (secretario de Cultura y Educación) y Mignone (subsecretario de Educación) para implementar las primeras políticas en torno a la «Reforma Educativa» de 1968, en los últimos meses del gobierno *de facto* de Onganía (Puiggrós, 1997).

Esos «desarrollistas católicos» afirmaban, al igual que los «liberales modernizadores» liderados por Gilda de Romero Brest y refugiados en el Instituto Torcuato di Tella, luego de la «Noche de los bastones largos», que el sistema

educativo cumplía (o debía cumplir) con una función económica sobre la estructura social (Suasnábar, 2004). Más allá de sus diferencias políticas y científicas, ambos grupos pedagógicos consideraban que el planeamiento estatal tenía la responsabilidad de diseñar sistemas educativos orientados hacia la formación de recursos humanos cualificados para aumentar el PBI per cápita, fomentar la movilidad social y contribuir con el desarrollo de los países atrasados, tal como lo indicaba parte del *corpus* de los organismos internacionales;⁴⁷ pero también de las modernas ciencias sociales encarnadas en la sociología estructural-funcionalista norteamericana, el enfoque de recursos humanos y las teorías del capital humano (Tedesco, 2012).⁴⁸

Esas ideas en clave desarrollista permearon las hipótesis, interpretaciones y propuestas educativas de Cirigliano, ensayadas no solo en *Educación y futuro*, sino también en una serie de publicaciones producidas en la década del sesenta: a) en los artículos como “Economía y educación” (1960b); b) en los capítulos de libros como “La educación en la Argentina, hoy” (1970);⁴⁹ c) en los libros como *Temas nuevos en educación* (1963), *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media* (Cirigliano y Zanotti, 1965), *Filosofía de la educación* (1967b), *La instrucción programada en la Argentina* (Cirigliano et al., 1968), *Educación y política. El paradójico sistema de la educación argentina* (Cirigliano, 1969) y *El poder joven* (Cirigliano y Zabala Ameghino, 1970).

Ese ideario desarrollista se manifestó, por ejemplo, en la opción de Cirigliano por una planificación oficial al servicio de una correspondencia instrumental entre el sistema de enseñanza y el sistema productivo para acelerar el crecimiento de una nación como la Argentina, que ya presentaba, según el autor, algunas trabas políticas, científicas y tecnológicas para su desarrollo económico y social continuo. Sin embargo, ese credo tecnoeconomicista no desdibujó el núcleo más original, más singular de su pensamiento pedagógico: aquel que solicitaba el dibujo técnico de un nuevo sistema educativo local, pero subordinado, a diferencia

47. Por caso, la Organización de los Estados Americanos (OEA), la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) y la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (Unesco).

48. Para un análisis del desarrollismo educativo local, esto es, de su relación con los países desarrollados y los organismos internacionales y regionales (Unesco, Cepal), pero también con los conocimientos producidos por las modernas ciencias sociales (economía de la educación, sociología científica estructural-funcionalista, enfoque de recursos humanos, teorías del capital humano), se recomienda no solo la lectura de Conade (1968), sino también de PUIGGRÓS (1997), SOUTHWELL (1997), SUASNÁBAR (2004), TEDESCO (2012) y TIRAMONTI (dir.) (2018).

49. Ese capítulo de CIRIGLIANO (1970) fue incluido en un libro de autores varios y titulado *¿Qué es la Argentina?*, cuyo prólogo fue escrito por Jorge Luis BORGES (1970). En el prólogo de ese centésimo volumen de la Colección Esquemas de la Editorial Columba, Borges invitaba a leer las contribuciones de Guillermo Ara, Romualdo Brughetti, Gustavo Cirigliano, entre otros, para pensar el futuro de un país que, según el autor de *Ficciones*, contaba con rasgos únicos en América Latina: «La patria es un problema; el presente siempre lo es, ya que comporta un desafío, ya que el Juicio Final –el día más joven, como lo ha llamado Alemania– está perpetuamente ocurriendo. Creo, sin embargo, que tenemos algún derecho a la esperanza. Del más despoblado y perdido de los territorios del poder español, hicimos la primera de las repúblicas latinoamericanas; derrotamos al invasor inglés, al castellano, al brasileño, al paraguayo, al indio y al gaucho, que luego elevaríamos a mito, y llegamos a ser en un continente de superficiales y pequeñas aristocracias y de multitudes indígenas o africanas, un honesto país de clase media y de sangre europea. Carecemos o casi carecemos (loados sean los números bienhechores) de la fascinación del color local, propicia al turismo. Estas cosas ya Adolfo Bioy Casares las dijo. [...] El porvenir será obra de nuestra fe; repito que este libro puede ayudarla» (BORGES, 1970: 8 y 9).

de lo que sostenía la ortodoxia desarrollista, a la dirección política de un proyecto nacional diseñado por y para los argentinos, que debía asumir además el rol de liderazgo en América Latina para asegurar una *performance* de progreso sostenido en el país y la región.

Cirigliano (1973a) no dudó en considerar a ese «proyecto de país» como el «destino sudamericano» de la Argentina, en una cita en la que aludía a un fragmento del *Poema conjetural* de Jorge Luis Borges (1996).⁵⁰

3.2. La educación para el desarrollo

Cirigliano (1960b y 1963) afirmaba que existía un desajuste entre la estructura educativa y el desarrollo económico industrial. Para alinearlos, se necesitaba no solo renovar la agenda educativa con temas nuevos sobre educación y desarrollo (educación y economía, planeamiento educativo, educación permanente, educación y medios, educación y dinámica de grupos,⁵¹ instrucción programada)⁵² (Cirigliano, 1963), sino también diseñar un nuevo sistema educativo adecuado a las demandas prácticas, técnicas y profesionales de un mercado ocupacional marcado por el pulso del proceso de industrialización (Cirigliano y Zanotti, 1965).

Esa «educación para el desarrollo» debía configurar un «producto escolar deseable». Esto no era otra cosa que la formación de argentinos comprometidos con las metas de crecimiento sistemático del PBI per cápita:

[...] si se acepta la definición de «desarrollo económico», dada en la Conferencia de Chile: «aumento del producto nacional por habitante» o «mejoramiento de nivel de ingreso por habitante», cabe enseguida la posibilidad de relacionar la educación con un objetivo claro y con el que puede conectarse de modo operacional. Toca a los políticos de la educación efectuar este enlace. Pero los pedagogos podemos observar que ya es imposible preterir, al fijar hoy los fines de la educación argentina, su enlace con el desarrollo económico con eje en el desarrollo industrial (ibíd.: 33-34).

El problema del sistema educativo tradicional local, afirmaban Cirigliano y Zanotti (ibíd.), era que estaba motivado hacia la formación de «doctores»: la universidad orientaba a los demás niveles educativos a sus propios objetivos; esto

50. Era don Francisco Laprida, asesinado el 22 de septiembre de 1829 por los montoneros de Aldao, el hombre civilizado y hacedor de la Patria que piensa antes de morir: «Yo que anhelé ser otro, ser un hombre / de sentencias, de libros, de dictámenes / a cielo / abierto yaceré entre ciénagas; / pero me endiosa el pecho inexplicable / un júbilo secreto. Al fin me encuentro / con mi destino sudamericano» (BORGES, 1996: 24).

51. CIRIGLIANO y VILLAVARDE (1966) publicaron *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas* bajo el sello de Hvmantas.

52. CIRIGLIANO (1968) sostenía que la «escuela del futuro» necesitaba de docentes capacitados en las nuevas técnicas de enseñanza y aprendizaje, tales como la instrucción programada (IP), para mejorar la eficiencia de los procesos pedagógicos. El «aprendizaje programado» era definido por el autor como una actividad secuenciada y con opciones de múltiples respuestas para que los estudiantes, a través de un proceso activo, pudieran alcanzar los conocimientos esperados.

hacia que la primaria, en especial el nivel medio, no contara con fines propios. Esa organización escolar, según los autores, era «antidemocrática», ya que solo servía a los grupos privilegiados que podían completar los estudios superiores. Se necesitaba, entonces, una reforma de la enseñanza media estructurada en torno a logros particulares, para dotarla de medios que fomentaran las capacidades individuales y cumplir así con las nuevas necesidades económicas y sociales.

La propuesta de reforma de la enseñanza media de Cirigliano y Zanotti solicitaba, en primer lugar, la sanción de una «ley de educación general» para legitimar una nueva estructura por niveles y ciclos educativos, con una escuela primaria de cinco años, una escuela secundaria inferior (Escuela Intermedia) de cuatro años y una escuela secundaria superior de cuatro años. En segundo lugar, este proyecto reclamaba una obligatoriedad escolar de nueve años para abarcar tanto a la escuela primaria como a la secundaria inferior. En tercer lugar, la Escuela Intermedia no solo debía formar a todos los estudiantes en contenidos generales (ciudadanos, comunitarios, familiares, sanitarios), orientados (en los ciclos educativos superiores) y prácticos (artesanales, técnicos y profesionales), sino también dotarlos de recursos para la inserción en el mercado de trabajo o la continuidad de los estudios. En cuarto lugar, la escuela secundaria superior podía asumir dos orientaciones: a) preparatoria, para los estudios superiores y b) profesional (normal, comercial, técnica).

En síntesis: la propuesta que hacemos de reforma de la enseñanza media afectaría, naturalmente, a los restantes grados de la instrucción pública, ya que no se puede realizar sin una reestructuración general. Creemos que ello es indispensable e insistimos en que el nuevo ciclo que planteamos es el punto neurálgico de esta reforma. En 1916 esto se vio con claridad en nuestro país. Cincuenta años después –como hemos dicho anteriormente– en casi todo el mundo se lo comprende y de una manera u otra la proposición de dividir el actual ciclo medio en dos grandes ciclos (uno básico y otro superior) se encuentra en todas las recomendaciones y conclusiones de informes, congresos, jornadas o seminarios (ibíd.: 57).

Ese era el desafío político y educativo del siglo XX, aseguraban Cirigliano y Zanotti. Así también lo había entendido, según estos autores, el Plan Saavedra Lamas-Mercante en 1916, al proponer a la Escuela Intermedia como un nuevo ciclo educativo para formar a los púberes en una educación práctica conectada con el impulso de las nacientes industrias nativas.⁵³ Al respecto, Cirigliano (1963) atribuía el «atraso de cincuenta años» del país al bloqueo de ese proyecto de reforma educativa, que buscaba transformar el perfil del sistema de enseñanza enciclope-

53. Sobre este tema, se recomienda la lectura de la defensa científica y política de la reforma de la Escuela Intermedia efectuada por Víctor Mercante en su libro *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas* (MERCANTE, 2014). Se recomienda, además, la lectura de la presentación a la nueva edición de ese libro realizada por Inés DUSSEL (2014): allí, desde un prisma foucaultiano, la pedagoga argentina destaca que Mercante no solo contribuyó a configurar la adolescencia como una «categoría escolar», como una «problematización» en el campo educativo argentino, sino también que sus ideas sobre la «pubertad» y la Escuela Intermedia pueden ser entendidas como parte de los esfuerzos por construir una renovada tecnología de gobierno escolar según las nuevas exigencias políticas, económicas, sociales y culturales locales de principios del siglo XX.

dista y el modelo agroexportador regresivo y dependiente de la exportación de materias primas y la importación de manufacturas:⁵⁴

¿Por qué habría de fracasar este proyecto? No porque fuera una reforma que solo se atuviera a lo educativo sino porque básicamente iba a permitir –y esta es nuestra hipótesis– quebrar la estructura agrícola-ganadera exportadora con su contraparte importadora, al alterar radicalmente el esquema de educación correlativo, que he descripto en mi trabajo «Economía y educación». En el mismo describía a la educación como sirviendo a la dependencia; la Escuela Intermedia podía ser la salida para la independencia. Era una educación como instrumento para un desarrollo industrial y vida independiente. Era un tipo de educación para evadir aquel rígido mercado de puestos, posibilitando ganarse la vida. Iba a servir para una modificación no solo de la escuela sino también de la sociedad misma (ibíd.: 111).

Ese bloqueo no solo se debió a la actuación de los grupos y clases dominantes ligados a los intereses políticos, económicos y culturales del modelo agroexportador (la élite terrateniente), sino también a los socialistas, que no comprendieron los cambios históricos (y sus posibilidades) y se opusieron al proyecto en el ámbito legislativo:

El positivismo de Mercante, dentro de esta línea, es de tipo nacional y progresivo, con visión modificadora de la realidad que acentúa el papel de lo económico, el papel de lo argentino, y se atreve a reformas de fondo. El proyecto Saavedra Lamas representa la gran oportunidad que se pierde para hacer el esquema del país de hoy. [...] La Primera Guerra Mundial estaba generando una incipiente industria. Este proyecto significaba cambios estructurales, la creación de una realidad socioeconómica, la educación para la vida real argentina. El proyecto fracasa. Sin duda alguna, a los intereses económicos convenía más que el proyecto no se hiciera realidad. No importan los argumentos usados en las Cámaras ni quiénes lo defendieron o se opusieron. Con gran sorpresa de Saavedra Lamas, los avanzados de entonces, los socialistas, se oponen. La coyuntura histórica se perdió (ibíd.: 112).

En realidad, Cirigliano (1967b) consideraba que Argentina tenía algunos problemas de crecimiento; aun así, lograba avanzar lentamente. Es más: el especialista afirmaba, a partir de las conclusiones de un trabajo de Frederick Har-

54. SOUTHWELL (2018), a través del testimonio de José Tamarit, aporta algunas claves para entender la configuración de los equipos ministeriales y el rol de Cirigliano en el diseño conceptual de la Escuela Intermedia: «José Tamarit nos agrega la información acerca de esa situación: Fernández Lamarra había integrado el equipo técnico del ministro Pérez Guilhou junto con G. Cirigliano, A. Salonia y E. Mignone, entre otros, durante el gobierno de Onganía. Ellos habían armado la propuesta de reforma de Pérez Guilhou, y reivindicaban a Saavedra Lamas como el antecedente de la reforma que ellos proponían. La reforma finalmente fracasó y en la Facultad de Humanidades (nota del autor de este estudio introductorio: la UNLP) hubo una enorme movilización en contra de ella» (126).

bison y Charles Myers titulado *Education, Manpower and Economic Growth* (1964), que Argentina era una «economía industrial avanzada» por su «esfuerzo nacional en educación», junto con otras quince naciones (Dinamarca, Suecia, Israel, Alemania Occidental, Finlandia, URSS, Francia, Canadá, Holanda, Japón, Bélgica, Reino Unido, Australia, Nueva Zelanda y Estados Unidos). Más allá de algunos pendientes como el déficit relativo en la formación de científicos y tecnólogos cada diez mil habitantes, y de un PBI per cápita medido en dólares menor al de muchos de esos países avanzados, se podía concluir, sostenía Cirigliano, que «cuantitativamente, la Argentina participaba de la estructura de países desarrollados» (1967b: 211).⁵⁵

Si Argentina era un país desarrollado: ¿cuál era, entonces, su problema? La falta de un «proyecto de país», que le impedía asegurar el crecimiento sostenido a futuro, dado que las naciones, decía Cirigliano (ibíd.), solo se enfrentaban en esa coyuntura a la encrucijada de «crecer o morir».

Ese «proyecto de país» debía tener como premisa la inserción en el mundo; sobre todo, una inmersión vigorosa en la región, dado que, para Cirigliano (*EyF* y 1969), la Argentina podía convertirse en una suerte de «auxiliar social, cultural y técnico» de América Latina para contribuir con el desarrollo económico del subcontinente, pero también con el del propio país, ya que de esa manera se aseguraba un horizonte de futuro laboral para el superávit nacional de personal cualificado (por ejemplo, de maestros),⁵⁶ así como también la apertura de mercados para la colocación de los bienes y servicios argentinos con alto valor agregado.⁵⁷

55. El trabajo de HARBISON y MYERS (1964) medía el nivel de desarrollo de setenta y cinco países a partir de algunos indicadores sobre capital humano y desarrollo económico. Esos economistas consideraban que el «monto de educación» de un país era el patrón para cuantificar su grado de desarrollo. A partir de la elaboración de un índice compuesto que combinaba los indicadores 6 y 7 (6. «Inscripción en secundaria como porcentaje del grupo de edad de 15 a 19 años, ajustado a la duración de la secundaria» y 7. «Inscripción o matriculación en el tercer nivel -superior o universitario- de educación como porcentaje del grupo de edad -20 a 24 años-»), esos especialistas lograron ordenar y clasificar a los países en «subdesarrollados», «parcialmente desarrollados», «casi avanzados» y «avanzados». Argentina se ubicaba, según los autores, en el grupo de «países avanzados», dado que poseía indicadores que mostraban una capacidad instalada importante para realizar descubrimientos científicos, tecnológicos y organizacionales.

El peso otorgado por Harbison y Myers al indicador 7, comentaba Cirigliano, permitió la inclusión de Argentina en el selecto grupo de países desarrollados, ya que poseía una «gran cantidad (10%) de estudiantes en el nivel terciario con relación al grupo de edad (20-24) [...]» (CIRIGLIANO, 1967b: 210).

56. «La Argentina es prácticamente el único país del mundo con superávit de maestros. En 1967, de 203.399 alumnos en Normal, 176.892 son mujeres. Del año 1966 a 1967 el número de maestros en ejercicio en preprimaria y primaria aumentó en cerca de 3.000, pero ese mismo año se recibieron no menos de 15.000 maestros. Ya en 1963 se calculaba que eran 120.000 los maestros sin empleo. Y el informe del Conade, proyectado hacia 1980, dice: "Con respecto a los excedentes de oferta de egresados en la enseñanza media corriente, cabe observar que el principal problema se plantea en el caso de la enseñanza normal. Los egresados de esta modalidad son alrededor de 660.000 sobre un total de aproximadamente 1.000.000 de egresados de enseñanza media corriente. Comparando esta cifra con la de la demanda de maestros -alrededor de 100.000- para el período considerado, se observa un notable excedente desarrollado en la década 1950-1960 y acumulado posteriormente"» (CIRIGLIANO, 1984: 29).

57. En esa dirección, CIRIGLIANO (1973a) ya planteaba la necesidad de producir un satélite educativo argentino para transmitir contenidos de televisión educativa local a toda América Latina. Eso permitiría al país, argumentaba el pedagogo, no solo cumplir con el rol de liderazgo social, cultural y técnico en la región, sino también ampliar la escala de los procesos de escolarización masiva, impulsar la industria electrónica nacional y emplear al personal más cualificado (científicos, técnicos, docentes) en la producción de tecnologías y contenidos de punta.

Esa idea de CIRIGLIANO (1973a) abrevaba en el proyecto diseñado por el ingeniero Teófilo Tabanera, referente del campo aeroespacial argentino.

Estimamos, creemos, lo opuesto: primero, proponer, diseñar el proyecto argentino en el mundo, y decidirlo y lanzarse a ejecutarlo; lo interno se arreglará en la medida que se cumpla el proyecto exterior, porque recién entonces lo interno tendrá sentido. [...]

El destino argentino es, pues, participar en el mundo, y más específicamente en América Latina. Y con lo que puede empezar a participar es con lo que ya dispone: talento, buenos recursos humanos. [...]

Una tarea, pues, es la de contribuir al desarrollo de América Latina, en los aspectos social, cultural y técnico. Desarrollándolos, la Argentina se desarrollará. Desarrollándolos, tendrá lugar el medio ambiente (el mercado) y el campo de acción, que ahora le falta. Por más que quiera crecer para adentro, le seguirá faltando (Cirigliano, 1984: 101-102).

En el marco de ese «proyecto de país», Cirigliano invitaba a pensar la relación entre educación y desarrollo nacional. Lo hacía a través de una mirada con centro en la educación, pero que no descuidaba sus múltiples relaciones con las esferas de la economía, la política y la sociedad. En sus reflexiones se marcaban los tiempos verbales del futuro y su preocupación por la juventud, que en no pocos pasajes de su obra era presentada como la carnadura de ese porvenir.

Esa juventud no solo era la destinataria de la Escuela Intermedia, el recurso técnico y profesional necesario para acelerar la industrialización, para abrir nuevos mercados y brindar servicios a una región necesitada de contribuciones científicas y tecnológicas argentinas; sino también, como se enunciaba en Cirigliano y Zabala Ameghino (1970), un grupo que desnudaba las «hipocresías» de los adultos y al que había que brindarle instituciones para transformar la realidad social. El sistema educativo, concluían esos dos autores, podía operar sobre los jóvenes en tal sentido.

3.3. *Educación y futuro*: el libro, dos hipótesis y un debate

En esas coordenadas históricas, políticas, sociales y educativas; en esa trama de ideas de Cirigliano, se puede leer su libro *Educación y futuro*.

La primera edición de este título se terminó de imprimir el 21 de junio de 1967 en los Talleres La Técnica Impresora SACI, sito en la Avenida Córdoba 2240 de la Capital Federal argentina. Esa versión original formó parte de la colección Nuevos Esquemas de la editorial Columba y contó con un prólogo y seis capítulos (I. Tres etapas de la educación argentina;⁵⁸ II. Economía y educación; III. Propositiones para la nueva etapa; IV. Una teoría universista en educación; V. Hipótesis complementarias; VI. Posibilidades del movimiento de síntesis).

En el prólogo, firmado en la Buenos Aires de 1966, Cirigliano (*EyF*: 49-50) se encargó de aclarar que el libro era un «ensayo» con «hipótesis» y recursos para analizar la historia de la educación argentina y sus posibilidades futuras.

58. Ese capítulo fue publicado, con otra breve introducción, bajo el título «I. Movimiento de síntesis» en el libro *Temas nuevos en educación* (CIRIGLIANO, 1963), editado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional del Litoral.

Entre otras de sus conjeturas y claves de lectura, hay dos que merecen una reflexión especial: el «movimiento de síntesis» y la función económica de la educación.

Cirigliano (*EyF*) sostenía que la búsqueda de un ajuste estructural entre el sistema educativo y el desarrollo económico industrial requería de un tercer momento sintético pedagógico para superar las falsas antinomias entre el «positivismo científicista» (tesis 1880-1920) y la «reacción espiritualista» (antítesis 1920-1960), con el fin de trascenderlas en la formulación de una «pedagogía de síntesis» capaz de fundamentar la acción de una «educación para el desarrollo» en los años sesenta. Esa síntesis pedagógica entre la filosofía y la ciencia, entre la ciencia y la política, debía ser la encargada de orientar los procesos educativos según la dirección de la ciencia moderna, pero sin resignar la prosecución de los fines últimos de la educación del ser humano en un tiempo y un espacio concretos:⁵⁹

En afán de síntesis surgirá la nueva problemática (objetivo propio de la tarea sintética) alrededor de que el hombre no es solo un mecanismo al que hay que aprender a manejar para enseñarle bien ni un espíritu aislado al que acertarle en la satisfacción de los placeres intemporales de la cultura. Ni el hombre es una cosa (positivismo) ni un puro fin en sí (reacción). Es un ser orgánico-espiritual enmarcado en un cuadro social que le posibilita y condiciona su desarrollo. La dimensión social es nota constitutiva del hombre (*EyF*: 84).

Según Cirigliano, una serie de factores anunciaban la necesidad de ese «movimiento de síntesis» en la educación nacional. Esos elementos se expresaban en la «revalorización del positivismo», en la búsqueda de un pensamiento complejo y libre; pero también en unas iniciativas educativas novedosas orientadas hacia el desarrollo, tales como la creación de universidades estatales, la aparición de casas de altos estudios privadas, la emergencia de universidades tecnológicas, las estrategias educativas internacionales con los planes de la OEA, la Unesco y la Alianza para el Progreso en la región latinoamericana.

Si ese tiempo educativo exigía una etapa de síntesis para contribuir con la promoción económica industrial; si esa etapa coincidía, según Cirigliano (*EyF*: 84),

59. Según CIRIGLIANO (1967a), el positivismo pedagógico dominante en el período 1880-1920 había caído en el empirismo ingenuo. El espiritualismo, por su parte, como reacción pedagógica antipositivista entre los años 1920 y 1960, había incurrido en la difusión de saberes abstractos desconectados de la experiencia real. El tercer momento de síntesis pedagógica reclamaba, en cambio, una «filosofía de la educación» capaz de sintetizar la filosofía con la ciencia para construir los fundamentos de una educación orientada hacia el desarrollo en la década de 1960: «Filosofía con método científico. Filosofía como suscitadora de hipótesis y no disquisición vacua y remota. Ciencia como experimento y uso de método, no como manía de medición. Y sobre todo se ha de buscar el fundamento doctrinario, el conjunto de hipótesis que necesitamos para explicar lo que sucede hoy en educación, para descubrir el sentido de los hechos nuevos y para poner en marcha o acompañar la circunstancia actual. [...] Es imprescindible una política educativa, saber qué quiere lograr el país con su educación, determinar los ideales y las necesidades, equiparnos con los medios nuevos y las técnicas pertinentes, y algo muy importante: que se esclarezca debidamente cuáles son los principios de organización de nuestra sociedad» (*EyF*: 83-84).

con una Argentina que se hallaba en la fase de una «democracia representativa con participación total (clases populares), en el tránsito de una sociedad tradicional a una sociedad de masas», tal como lo señalaba Germani (1962), ¿cuál era entonces, para el pedagogo argentino, la «filosofía de la educación» más adecuada para fundamentar los nuevos temas y políticas educativas con el fin de apuntalar una sociedad de tal tipo?

Esa «filosofía de la educación», según Cirigliano (*EyF*), podía abreviar en los postulados de un cristianismo más afín a las orientaciones del Concilio Vaticano II; a las ideas del «renovador del enfoque cristiano universal»: el Padre Pierre Teilhard de Chardin. No era el tiempo, juzgaba Cirigliano, para volver al «cristianismo clásico», tal como proponía Saravia (h.) (1965), dado que sus valores e ideas conservadoras no promovían la acción que se necesitaba para operar sobre los apremios de desarrollo de la época:

Si seguimos las argumentaciones de Saravia, tanto el pragmatismo como el marxismo quedan descartados para la sociedad argentina actual. (Evidentemente el pragmatismo sería presentado como un corolario de la concepción liberal, y el marxismo caería bajo la crítica del hombre destinado y sometido a la producción.) Y, sobre todo, ambos serían de dificultoso ensamble con nuestra tradición, mejor dicho, con las características presentes y no descartables de nuestro ser [...]. Pero a la vez el ser argentino ha devenido. [...]

A nuestra vez, tampoco juzgamos factible el retorno al cristianismo *clásico* que propone Saravia. Entre otras razones, porque no parece ser el alentador de la construcción en este mundo, de la acción en esta vida. Y esa dimensión de la acción es hoy inevitable (*EyF*: 105).

El pensamiento de Teilhard de Chardin, explicaba Cirigliano, es una filosofía que mira al mundo como una «unidad» que tiene un sendero consistente hacia un desarrollo espiritual con más «conciencia-complejidad». De esa filosofía, para Cirigliano, se podía derivar una serie de ideas pedagógicas para construir un sistema educativo nacional orientado hacia tales fines:

En resumen, *educar* sería: obtener un sujeto captador de la dirección central (conciencia-complejidad) del universo y cooperador activo en tal proceso, abierto al futuro.

Una teoría educativa derivada consistentemente de las ideas de Teilhard de Chardin (y que solo hemos insinuado) coincidiría con muchas direcciones que la educación está tomando en el mundo de hoy:

- acentúa el papel unitario y unificador del mundo, cuando hoy se postula la educación abierta y el énfasis de su dimensión internacional;
- acentúa el papel del hombre como eje, cuando esto parece ser el único modo de relación en una democracia de tipo fundamental (al menos en teoría);
- valora la acción;
- pone el eje en la construcción del futuro del que poseemos la clave;
- incita a innovar y ensayar todo [...] (*EyF*: 119-120).

Esas ideas, según Cirigliano, podían contribuir a formular el esquema de una «educación para el desarrollo o crecimiento continuado», en el contexto de un «proyecto de país» resumido en la frase «Argentina para el mundo», pero que tenía una misión especial orientada hacia el progreso de América Latina. Ahora bien: ¿con qué fuerzas políticas contaba el país para comandar ese proyecto?

En una nota al pie de página, Cirigliano (*EyF*: 108) presentó dos alternativas posibles: 1) un partido político con enfoque técnico, al estilo del MID o de la Udelpa: esto era, un proyecto desarrollista de clase media expresado en la eficiencia del saber experto y profesional comprometido con la planificación del crecimiento ilimitado de la moderna economía y sociedad industrial; 2) un peronismo moderno, con un proyecto representativo de toda la sociedad argentina y con una conducción política con criterios técnicos para redefinir el «proyecto de país» en la región.

Esto confirma lo señalado por Puiggrós (1997), tal como adelantáramos en el segundo apartado de este estudio introductorio: Cirigliano no puede ser considerado en los años sesenta como un «miembro pleno» del grupo pedagógico de los «liberal-conservadores» católicos. Así lo demuestran, según la autora, no solo sus singulares ideas sobre la relación entre educación y desarrollo, sino también su particular devenir político que lo llevó a enmarcarse en el «nacionalismo popular», sin titubeos, ya entrados los años setenta.

Esa aproximación de Cirigliano al peronismo no debe ser entendida como una sobreactuación personal a un cambio de coyunturas; sino, tal como señalan algunos autores (Barletta, 2000; Friedemann, 2017), como el efecto de un proceso de «peronización» de muchos estudiantes, docentes e intelectuales universitarios a partir del segundo lustro de los años sesenta. En el caso de Cirigliano, ese proceso de revisión profunda de sus elecciones partidarias se inauguró, precisamente, con la publicación de su libro *Educación y futuro*, y no se detuvo hasta presentarse ya sin contradicciones, por ejemplo, en sus libros *Universidad y pueblo. Planteos y textos* (1973b) y *La Argentina triangular. Geopolítica y proyecto nacional* (1975).⁶⁰ De hecho, ese encuentro sin reparos con Perón y su proyecto de «liberación nacional y latinoamericana» lo acompañó hasta los últimos días de su vida, lo cual demuestra que esa toma de posición no fue contingente ni azarosa.

En el segundo capítulo, titulado «Economía y educación», Cirigliano trabajó sobre otra de las hipótesis fuertes del libro *Educación y futuro*: la función económica de la educación. Allí, el pedagogo señalaba que el sistema educativo argentino, desde la educación primaria hasta la universitaria, había sido alineado con las necesidades económicas de un modelo agroexportador dependiente de Gran Bretaña y con centro en la exportación e importación desde Buenos Aires:

Por tanto, nuestra división escolar en tres ciclos era rígida porque también se pretendía una rígida división de clases. Todo estaba determinado para un previo mercado de puestos. *La clase baja cosecha y faena; la clase me-*

60. Entre referencias a Darcy Ribeiro, Oscar Varsavsky, Arturo Jauretche, Paulo Freire y Salvador Allende, CIRIGLIANO (1973b) consideraba que la Universidad de 1973 ya no debía formar profesionales liberales desvinculados de los problemas nacionales y latinoamericanos, sino intelectuales, científicos y técnicos al servicio de las necesidades del «pueblo» para orientarlo en el proceso de liberación de la opresión.

dia embala; la clase alta dirige la operación de exportar. En este esquema económico, todos habían de hallar su sitio, puesto que no se preparaba para una vida independiente. Ejemplo de esta rigidez y formalismo es el valor convencionalmente tiránico asignado al título o diploma (*EyF*: 98).

Esa hipótesis de Cirigliano fue la que se encargó de discutir Juan Carlos Tedesco en otro clásico del campo educativo nacional: *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, publicado por la editorial Pannedille en 1970. En ese libro, Tedesco afirmaba que la generación del ochenta no le había asignado una función económica al sistema educativo, sino una finalidad orientada hacia la formación de la élite política y el logro de la estabilidad institucional del orden liberal y oligárquico. El especialista sostenía que, en sus orígenes, el sistema de enseñanza no presentaba una conexión activa con las necesidades productivas del modelo agroexportador. Esto es, la «educación oligárquica» no estaba orientada hacia la capacitación de todo tipo de «funcionarios portuarios», según la expresión de Cirigliano (*EyF*: 96), sino hacia la formación de la élite de dirigentes políticos y el refuerzo institucional del régimen: por un lado, los colegios nacionales (con su matriz enciclopedista y humanística) preparaban a los alumnos para los puestos de la administración pública o el ingreso a los estudios universitarios; por el otro, las universidades nacionales, con su foco en el Derecho y la Medicina, con sus títulos de doctor dotaban a sus selectos graduados de una llave maestra, casi única, para el acceso a los más altos cargos políticos (en 1889, las cámaras de senadores y diputados estaban conformadas por un piso de 95% de abogados y médicos); por último, la enseñanza primaria, con sus mandatos de integración social, tampoco se mostraba perfilada hacia la formación de una mano de obra barata alfabetizada para el desarrollo de las actividades del campo, ya que, en un sistema de producción agropecuario extensivo, esas tareas se podían resolver sin siquiera saber leer y escribir. En el período 1880-1900, concluía el joven Tedesco (1970), los empleos masivos eran cubiertos, además, con la inmigración.

En realidad, la ofensiva intelectual de Tedesco (1970) se dirigió, como se señala en otro lugar (Amar, 2020), contra el pensamiento de Cirigliano, pero fundamentalmente contra la visión dominante y economicista de la educación sostenida por el desarrollismo educativo vernáculo (léase, los «desarrollistas católicos» y los «liberales modernizadores»).⁶¹ En un artículo que publicó cuando dirigía la *Revista de Ciencias de la Educación* (RCE), en los inicios de la etapa más radicalizada de esa publicación, más enmarcada en las ideas del estructuralismo marxista althusseriano y el «reproductivismo educativo» de Bourdieu y Jean-Claude Passeron, Tedesco (1972) llegó a calificar a esos desarrollistas como «ingenuos», ya que no podían concebir, por ejemplo, que el éxito de una reforma educativa no dependía del ajuste técnico (despolitizado, desideologizado) continuo y unidireccional entre la oferta del sistema educativo nacional y las demandas económicas

61. Para una lectura en detalle de esos y otros debates en la *Revista de Ciencias de la Educación* (RCE), se recomienda el libro de reciente factura compilado por GÓMEZ y ORCE (2021).

y laborales industriales, sino de una dirección política y de su inserción en una estructura de relaciones de lucha entre las clases sociales.

La toma de posición crítica de Tedesco en *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)* también apuntaba, como muestra Gómez (2016 y 2020a), contra el determinismo económico de los grupos marxistas más ortodoxos, al demostrar que no había una correspondencia lineal entre la educación y la economía durante el modelo agroexportador local, sino un sistema educativo nacional cuya principal contribución sobre la estructura social era política.⁶²

El trabajo de Tedesco (1970) abrió el continente de nuevos estudios científicos sobre la relación entre educación y sociedad en el campo de las ciencias sociales. Convocó a múltiples ciencias, tales como la sociología, la historia, la economía, la ciencia política, para contrastar hipótesis, romper preconceptos, derribar especulaciones; así como transmitir nuevas lecturas sobre la educación argentina a partir de los resultados de las investigaciones empíricas. En realidad, ese era uno de los efectos también buscados por Cirigliano en *Educación y futuro*, cuando enunciaba que había «intentado simplemente suministrar hipótesis que luego educadores, historiadores, sociólogos y otros estudiosos de la realidad argentina comprobarán, someterán a análisis [...]» (*EyF*: 57).

Como señalan Pablo Pineau (2010) y Pulfer (2017), el debate Cirigliano-Tedesco, el efecto de lectura de Cirigliano (*EyF*) en la obra de Tedesco (1970), renovó los objetos de estudio y la manera de construirlos y comprobarlos en el campo educativo argentino.⁶³

3.4. Posdata. «El futuro llegó hace rato...»

Y es «todo un palo», diría *Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota*.⁶⁴ Argentina duele en el primer semestre de 2024 con un 52,9% de pobreza y un 18,1% de indigencia a nivel nacional; con una tasa de pobreza de 52,8% en el Gran Buenos Aires (Indec, 2024), cuando supo tener allí tan solo un 4,5% en octubre de 1974 (Beccaria, Groisman y Maurizio, 2009).⁶⁵ Poco ha quedado de la estructura

62. Como señala GÓMEZ (2016), Antonio Gramsci le permitió pensar al joven Tedesco, en una clave crítica, la función específica, no necesariamente económica, de un sistema educativo en un contexto particular.

63. Para un análisis más amplio sobre el debate Cirigliano-Tedesco, se puede consultar DUSSEL (2020), GÓMEZ (2020b), FILMUS (2020), LEGARRALDE (2020), PEREYRA (2020), PINEAU (2010 y 2020), PUIGGRÓS (2020), PULFER (2020), TENTI FANFANI (2020) y AMAR (2020).

64. «Todo un palo» es un tema musical del grupo de rock argentino Patricio Rey y sus Redonditos de Ricota. Es la última canción del disco *Un baión para el ojo idiota*, publicado en 1988. En ese tema, la banda presentó una crítica a la modernidad capitalista, pero también al *star system* del campo del rock nacional: «El futuro llegó hace rato / todo un palo, ya lo ves / Veámoslo un poco con tus ojos / El futuro ya llegó... / ¡Yo voy en trenes! (no tengo donde ir) / Algo me late y no es mi corazón / ¿Cómo no sentirme así? / ¡Si ese perro sigue allí! / ¿Qué podría ser peor? / Eso no me arregla a mí / Estás llamando a un gato con silbidos / ¡El futuro ya llegó! / Llegó como vos no lo esperabas / todo un palo, ya lo ves / ¡Yo voy en trenes! (no tengo donde ir) / Algo me late y no es mi corazón...».

65. Más allá de la dificultad de contar con enfoques, metodologías, bases e instrumentos relativamente homogéneos para construir con rigurosidad una evolución histórica de las tasas de pobreza e indigencia en nuestro país, creemos que el aporte de esos datos estadísticos evidencia, al menos, la dirección de parte de las tendencias regresivas de la estructura social argentina desde mediados de los años setenta hasta estos días.

económica y social de ese «país avanzado», como solían calificarlo Harbison y Myers (1964) y Cirigliano (1967b). De todos modos, este no es el eje del análisis de nuestro trabajo.

Lo que se destaca en la obra de Cirigliano de los años sesenta, particularmente en su libro *Educación y futuro*, no solo es la instalación de nuevos temas para diseñar una moderna agenda educativa con miras a la construcción de un sistema de enseñanza orientado hacia la aceleración del desarrollo industrial diversificado, sino también su decisión de subordinarlo a un «proyecto de país» para asegurar el crecimiento continuo del PBI per cápita y la movilidad social intergeneracional. Esas metas, decía el pedagogo, solo podían lograrse si Argentina combinaba sus políticas de desarrollo interno con el liderazgo en la región, dado que únicamente «con lo nuestro» no alcanzaba para seguir, por mucho tiempo, en la lista de los «países avanzados».

Esa preocupación de Cirigliano por el porvenir argentino no operaba en el vacío, en una especie de idealismo sin conexión alguna con la experiencia, sino en la revisión del pasado para fijar mojones en el presente y calcular, así, las direcciones posibles de un futuro de progreso ilimitado según los fines políticos y educativos trazados por los diagnósticos, pero también por las hipótesis y claves analíticas destinadas a coser la relación entre el ayer, el hoy y el mañana.⁶⁶

4. A MODO DE CIERRE

En este estudio, se trazó parte del itinerario académico y profesional de Gustavo Cirigliano: su formación educativa; sus múltiples actividades docentes e intelectuales; su tránsito desde un «desarrollismo católico» singular en los años sesenta a un «nacionalismo popular» de base cristiana a partir de los setenta; sus exilios en Venezuela y España cuando la última dictadura cívico-militar; su toma de posición crítica contra la agenda educativa modernizante y economicista instalada por las derechas y unas fracciones del progresismo en el II Congreso Pedagógico Nacional; su trabajo político y educativo con el Sadop en los años noventa, y su último proyecto intelectual impulsado por ese mismo sindicato y el Suterh en los años dos mil.

Luego, se analizó su producción intelectual en los años sesenta, con un foco en el libro *Educación y futuro*, para dar cuenta de sus principales ideas sobre la relación entre educación y «proyecto de país» en ese contexto histórico, político, social y educativo.

66. Así lo dejaba entrever Cirigliano, por ejemplo, a raíz de la suerte de la Escuela Intermedia, cuando la «Reforma Educativa» de 1968 se apagaba con la gestión ministerial de Malek durante el gobierno nacional de *facto* del general Lanusse: «La Escuela Intermedia resultará entonces el verdadero laboratorio para ensayar no solo los caminos que se derivan del avance tecnológico, sino el laboratorio creador de nuevos tipos de relaciones humanas, para un mundo que se unifica. Sería tremendo que no se captara hoy el sentido de futuro de aquel proyecto, el enlace entre pubertad y elección de vida, y el ofrecimiento de alternativas adecuadas que permitan actuar en una realidad concreta, en una realidad que las verifique. El modo en que ha de expresarse el adolescente de hoy no radica en algunas de las prácticas de entonces, ni siquiera en las relativamente corrientes de 1968, sino en las que lo han de conducir hacia el año 2000» (CIRIGLIANO, 1971: 101).

Más allá de sus conjeturas, más o menos calibradas, lo que parecen decir el pensamiento y la acción de Cirigliano es que se necesita de una mirada geopolítica nacional capaz de conectar la filosofía y la ciencia con las políticas de Estado para perfilar la educación, el desarrollo y el futuro de un país como la Argentina. El riesgo de no hacerlo, parecería advertir nuestro pedagogo, es olvidar que una sociedad se construye también con «ingenieros sociales» dedicados a imaginar las mediaciones posibles entre los conocimientos especializados, las políticas públicas y los proyectos de (re)invención de una nación con un horizonte de mediano y largo plazo.

A continuación, los invitamos a recorrer las páginas de *Educación y futuro* para interpretarlo de una manera creativa, como creemos que se puede y se debe leer a los autores en nuestro trabajo (siempre fallido) «de la muerte» y «contra la muerte», como solía decir Michel de Certeau (2010): para revivirlos, para renovarlos, para indagarlos desde nuestros tiempos, problemas y conocimientos.

BIBLIOGRAFÍA

Allende Gossens, Salvador

1972 «Discurso pronunciado en el Auditorio del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Guadalajara, México», en Cirigliano, Gustavo, *Universidad y pueblo. Planteos y textos*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1973.

Amar, Hernán Mariano

2016 *Bourdieu en el campo educativo argentino (1971-1989)*, Buenos Aires, Biblos.

2018 «El radicalismo alfonsinista y el Ciclo Básico General. Una iniciativa político-educativa experimental para la reforma integral de la escuela secundaria en tiempos hiperinflationarios y de aceleración de la crisis social», en Tiramonti, Guillermina (dir.), *La escuela secundaria. 50 años en la búsqueda de una reforma*, Buenos Aires, Flacso Argentina, pp. 72-110.

2020 «1970», en Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 91-96.

Arata, Nicolás y Ayuso, María Luz

2009 «Entrevista a Norberto Fernández Lamarra», en Arata, Nicolás; Ayuso, María Luz; Báez, Jéssica y Díaz Villa, Gabriela, *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*, Ciudad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 89-111.

Arata, Nicolás; Ayuso, María Luz y Díaz Villa, Gabriela

2009 «Entrevista a Adriana Puiggrós», en Arata, Nicolás; Ayuso, María Luz; Báez, Jéssica y Díaz Villa, Gabriela, *La trama común. Memorias sobre la carrera de Ciencias de la Educación*, Ciudad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, pp. 197-217.

Barcia, Esteban

1986 «Giovanni Gozzer. Un estudioso de los sistemas escolares que cuestiona el “excesivo intervencionismo” del Estado en la enseñanza», en *El país*, 1° de junio, Madrid. Disponible en: <https://elpais.com/diario/1986/06/02/ultima/518047206_850215.html> [fecha de consulta: 8 de marzo de 2023].

Barletta, Ana María

- 2000 «Universidad y política. La peronización de los universitarios», en XXII International Congress LASA, Miami, Florida, Estados Unidos.

Beccaria, Luis; Groisman, Fernando y Maurizio, Roxana

- 2009 «Notas sobre la evolución macroeconómica y del mercado de trabajo en la Argentina. 1975-2007», en Beccaria, Luis y Groisman, Fernando (eds.), *Argentina desigual*, Buenos Aires, UNGS - Prometeo, pp. 11-38.

Borges, Jorge Luis

- 1970 «Prólogo», en Ara, Guillermo *et al.*, *¿Qué es la Argentina?*, Buenos Aires, Columba.
1996 «Poema conjetural», en *id.*, *El otro, el mismo*, Buenos Aires, Emecé.

Bourdieu, Pierre y Chartier, Roger

- 2011 *El sociólogo y el historiador*, Madrid, Abada editores.

Cassani, Juan E.

- 1973 «Prólogo», en Cirigliano, Gustavo F.J., *Universidad y pueblo. Planteos y textos*, Buenos Aires, Librería del Colegio, pp. 7-11.

Ceballos, Eduardo

- 2012 *Universidad Nacional de Salta. 40º aniversario: 1972-2012. Mi sabiduría viene de esta tierra*, Salta, Universidad Nacional de Salta.

Cirigliano, Gustavo F.J.

- 1960a «Obsesión nacional: la reforma de la educación», en *Cátedra y vida*, n° 29, Buenos Aires, pp. 6-10.
1960b «Economía y educación», en *Cátedra y vida*, n° 32, Buenos Aires, pp. 18-21.
1961 «Educación y propaganda», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, n° 1, La Plata, pp. 46-54. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.1385/pr.1385.pdf> [fecha de consulta: 8 de marzo de 2023].
1962a «Hay que rehacer la profesión», en *Cátedra y vida*, n°s 41-42, Buenos Aires, pp. 7-12.
1962b *Análisis fenomenológico de la educación*, Paraná, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias de la Educación.
1963 *Temas nuevos en educación*, Paraná, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias de la Educación.
1964 «Proyecto de un profesorado de especialistas en educación», en *Cátedra y vida*, n° 49, Buenos Aires, pp. 17-21.
1966 «Aprendizaje y medios audiovisuales», en *Cátedra y vida*, n° 60, Buenos Aires, pp. 14-18.
1967a *Educación y futuro*, Buenos Aires, Columba.
1967b *Filosofía de la educación*, Paraná, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias de la Educación.
1968 «El aprendizaje programado», en Cirigliano, Gustavo F.J. *et al.*, *La instrucción programada en la Argentina*, Paraná, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias de la Educación, pp. 9-38.
1969 *Educación y política. El paradójico sistema de la educación argentina*, Buenos Aires, Librería del Colegio.
1970 «La educación en la Argentina, hoy», en Ara, Guillermo *et al.*, *¿Qué es la Argentina?*, Buenos Aires, Columba, pp. 145-207.
1971 «La Escuela Intermedia», en Villaverde, A. (coord.), *La Escuela Intermedia en debate*, Buenos Aires, Hvmánitas, pp. 91-107.

- 1973a *El Proyecto Argentino. De la educación a la política*, Buenos Aires, Pleamar.
- 1973b *Universidad y pueblo. Planteos y textos*, Buenos Aires, Librería del Colegio.
- 1973c «La escolaridad enjuiciada», en Cirigliano, Gustavo F.J.; Forcade, Helba e Illich, Iván, *Juicio a la escuela*, Buenos Aires, Hvmanitas, pp. 61-163.
- 1975 *La Argentina triangular. Geopolítica y proyecto nacional*, Buenos Aires, Hvmanitas.
- 1982 *Educación y futuro*, Buenos Aires, Hvmanitas.
- 1983 *La educación abierta*, Buenos Aires, Librería El Ateneo.
- 1984 *Educación y política. El paradójal sistema de la educación argentina* (5° ed.), Buenos Aires, Librería del Colegio.
- 1986a *Persona, proyecto nacional y sistema educativo*, Buenos Aires, Docencia.
- 1986b *Ciencia, tecnología, trabajo y proyecto nacional*, Buenos Aires, Docencia.
- 1988 *Educación y país. Hacia una teoría de la Argentina*, Buenos Aires, Hvmanitas.
- 1989 «¿Sistema educativo sin proyecto de país?», en De Lella, Cayetano y Krotsch, Carlos Pedro (comps.), *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*, Buenos Aires, Sudamericana - Instituto de Estudios y Acción Social, pp. 29-46.
- 1995 *Puntos de vista sobre política educacional argentina* (Gustavo F. J. Cirigliano). *Cuadernos del INCAPE 1*, Buenos Aires, Sadop.
- 2002 *Metodología del proyecto de país*, Buenos Aires, Nueva Generación.
- 2009 «Proemio», en Cirigliano, Gustavo F.J. (coord.), *Proyecto Umbral. Resignificar el pasado para conquistar el futuro*, Buenos Aires, Ciccus, pp. 9-12.

Cirigliano, Gustavo F.J. (coord.)

- 2009 *Proyecto Umbral. Resignificar el pasado para conquistar el futuro*, Buenos Aires, Ciccus.

Cirigliano, Gustavo F.J.; Forcade, Helba e Illich, Iván

- 1973 *Juicio a la escuela*, Buenos Aires, Hvmanitas.

Cirigliano, Gustavo F.J. y Villaverde, Aníbal

- 1966 *Dinámica de grupos y educación. Fundamentos y técnicas*, Buenos Aires, Hvmanitas.

Cirigliano, Gustavo F.J. y Zabala Ameghino, Ana

- 1970 *El poder joven*, Buenos Aires, Librería de las naciones.

Cirigliano, Gustavo F.J. y Zanotti, Luis J.

- 1965 *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media*, Buenos Aires, Theoria.

Cirigliano, Gustavo F.J. et al.

- 1968 *La instrucción programada en la Argentina*, Paraná, Universidad Nacional del Litoral, Facultad de Ciencias de la Educación.

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau)

- 1998a *Informe Final. Evaluación Externa Universidad Nacional de San Juan*, Buenos Aires, Coneau.
- 1998b *Informe Final. Evaluación Externa Universidad Nacional del Litoral*, Buenos Aires, Coneau.
- 1998c *Informe Final. Evaluación Externa Universidad Nacional de Tucumán*, Buenos Aires, Coneau.

Consejo Nacional de Desarrollo (Conade)

1968 *Educación, recursos humanos y desarrollo económico-social* (tomos I y II), Buenos Aires, Conade.

De Certeau, Michel

2010 *La escritura de la historia*, México, Universidad Iberoamericana.

De Lella, Cayetano y Krotsch, Carlos Pedro (comps.)

1989 *Congreso Pedagógico Nacional. Evaluación y perspectivas*, Buenos Aires, Editorial Sudamericana - Instituto de Estudios y Acción Social.

Di Lorenzo, José Luis

2012 «En 2012, Gustavo Cirigliano, el educador, el sabio, el patriota, ascendía al comando celestial», en *Red Nacional y Popular de Noticias*, 27 de noviembre, Buenos Aires. Disponible en: <<https://nacionalypopular.com/2012/11/27/en-2012-gustavo-f-j-cirigliano-el-educador-el-sabio-el-patriota-ascendia-al-comando-celestial/>> [fecha de consulta: 9 de marzo de 2023].

Dip, Nicolás

2018 *Libros y alpargatas. La peronización de estudiantes, docentes e intelectuales de la UBA (1966-1974)*, Rosario, Prohistoria.

Duarte, Oscar D.

2018 *El Estado y la educación. Economía y política en los orígenes del sistema educativo argentino*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Dussel, Inés

2014 «Victor Mercante: la adolescencia como categoría escolar. La emergencia de una problematización», en Mercante, Víctor, *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 11-41.

2020 «Un pensar histórico de la educación, en clave intergeneracional», en Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 69-73.

Filmus, Daniel

2020 «Obra clásica y pionera de un maestro», en Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.

Friedemann, Sergio M.

2017 «La peronización de los universitarios como categoría nativa», en *Folia Histórica del Nordeste*, n° 29, Buenos Aires, UNNE.

Gaudio, Angelo

2021 «Giovanni Gozzer and the Reform of Secondary Schools in Italy during the Seventies», en *Rivista di Storia dell'Educazione*, vol. 8, n° 1, Firenze University Press, pp. 61-69. Disponible en: <doi: 10.36253/rse-10362> [fecha de consulta: 12 de marzo de 2023].

Germani, Gino

- 1962 *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós.

Gómez, Sebastián

- 2016 «Juan Carlos Tedesco y el primer uso de Antonio Gramsci desde la teoría educativa argentina», en *Propuesta Educativa*, año 25, n° 46, Buenos Aires, Flasco Argentina, pp. 93-100.
- 2020a «Los años de formación de Juan Carlos Tedesco. Su trayectoria política y académica durante las décadas del 50 y 60», en *Páginas*, n° 30, año 12, Universidad Nacional de Rosario, Rosario. Disponible en: <<https://revistapaginas.unr.edu.ar/index.php/RevPaginas/article/view/443/543>> [fecha de consulta: 9 de marzo de 2023].
- 2020b «Apuntes sobre la trama política e intelectual de un libro abierto», en Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 96-99.

Gómez, Sebastián y Orce, Victoria (comps.)

- 2021 *La Revista de Ciencias de la Educación (1970-1975): una revista crítica, pionera y juvenil*, Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires, Facultad de Filosofía y Letras.

Gozzer, Giovanni

- 1964 *I cattolici e la scuola*, Florencia, Vallecchi.
- 1973 *Rapporto sulla secondaria. La riforma degli istituti secondari superiori nel dibattito politico e culturale dal 1950 al 1973*, Roma, Coines.

Harbison, Frederick y Myers, Charles

- 1964 *Education, Manpower, and Economic Growth. Strategies of Human Resource Development*, Nueva York, McGraw-Hill.

Instituto Nacional de Estadística y Censos (Indec)

- 2024 «Encuesta Permanente de Hogares. Incidencia de la pobreza y la indigencia en 31 aglomerados urbanos. Resultados del Primer semestre de 2024», en *Condiciones de vida*, vol. 8, n° 21, Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <chrome-extension://efaidnbmninhpcajpcglclefindmkaj/https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/eph_pobreza_09_241C2355AD3A.pdf> (fecha de consulta: 14 de febrero de 2025).

Kaufmann, Carolina

- 2018 «Los condenados al corral. Tomo II: Depuraciones bibliográficas en la FCE-UNER», en *id. (dir.), Dictadura y educación. Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*, Salamanca, FahrenHouse, pp. 247-281.

Landau, Mariana *et al.*

- 2022 *Voces de la educación 1. La investigación para el planeamiento educativo en el Ministerio de Educación de la Nación. Entrevista a Norberto Fernández Lamarra*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación Argentina.

Legarralde, Martín

- 2020 «Educación y sociedad en la Argentina: una lectura en tiempos múltiples», en Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 77-79.

Manganiello, Ethel

- 1984 «Prólogo de la segunda edición», en Cirigliano, Gustavo F.J., *Educación y política. El paradójal sistema de la educación argentina*, Buenos Aires, Librería del Colegio, pp. I-III.

Martínez, Víctor L.

- 2012 «Falleció Gustavo Cirigliano», en *El Esquiú*, 3 de diciembre, Catamarca.
 Disponible en: <<https://www.lesquiui.com/correoyopinion/2012/12/3/fallecio-gustavo-cirigliano-92182.html>> [fecha de consulta: 9 de marzo de 2023].

Mercante, Víctor

- 2014 *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria.

Ministerio de Justicia e Instrucción Pública de la Nación

- 1916 «Mensaje y Proyecto de ley de reforma de la Ley 1420», en Cirigliano, Gustavo F.J. y Zanotti, Luis J., *Ideas y antecedentes para una reforma de la enseñanza media*, Buenos Aires, Theoria, 1965, pp. 129-147.

Osana, Edgardo et al.

- 2012 «Historia de la Facultad de Ciencias de la Educación en Paraná (1920-1973)», en *Ciencia, Docencia y Tecnología*, año XXIII, n° 44, Universidad Nacional de Entre Ríos, pp. 73-110. Disponible en: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/cdyt/n44/n44a03.pdf>> [fecha de consulta: 9 de marzo de 2023].

Pablo VI

- 1967 *Carta Encíclica Populorum Progressio del Papa Pablo VI a los obispos, sacerdotes, religiosos y fieles de todo el mundo y a todos los hombres de buena voluntad sobre la necesidad de promover el desarrollo de los pueblos*, 26 de marzo de 1967, Vaticano.

Pereyra, Ana

- 2020 «La sociedad de educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)», en Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 73-77.

Pérez Lindo, Augusto y De Lella, Cayetano

- 2016 «Emilio Fermín Mignone: las políticas educativas», en Mignone, Emilio F. (presentación de Pérez Lindo, A. y De Lella, C.), *Textos de educación, política y sociedad*, Gonnet, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 11-30.

Pestanha, Francisco y Recalde, Aritz

- 2018 «Módulo 3. Pensamiento nacional y latinoamericano», en Programa de Formación de Dirigentes en Gestión Pública y Social, Universidad Nacional de Lanús, Vicerrectorado, Campus Virtual UNLa, Lanús.

Pineau, Pablo

- 2010 *Historia y política de la educación argentina*, Buenos Aires, Ministerio de Educación de la Nación.
 2020 «Virtudes y problemas de fundar una tradición», en Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 64-66.

Puiggrós, Adriana

- 1997 «Espiritualismo, normalismo y educación», en íd. (dir.), en *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 27-104.
- 2020 «Un horizonte más amplio para la historia de la educación argentina», en Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 25-27.

Pulfer, Darío

- 2017 «Juan Carlos Tedesco -in memoriam-», en *Anuario de Historia de la Educación*, vol. 18, n° 1, Buenos Aires, pp. 4-23. Disponible en: <<http://www.scielo.org.ar/pdf/histed/v18n1/v18n1a02.pdf>> [fecha de consulta: 9 de marzo de 2023].
- 2020 «Cincuenta años de ediciones de *Educación y sociedad en la Argentina* de Juan Carlos Tedesco (1970-2020)», en Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 16-20.

Recalde, Aritz

- 2014 *Ciencias Sociales, Universidad y política en las décadas de 1960-1970: la Revista Antropología del 3er. Mundo*, La Plata, Tesis de Doctorado en Comunicación, Facultad de Periodismo y Comunicación Social, Universidad Nacional de La Plata.

Rodríguez, Laura G.

- 2013 «Los católicos desarrollistas en Argentina. Educación y planeamiento en los años de 1960», en *Diálogos*, vol. 17, n° 1, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, Brasil, pp. 155-184.

Rovelli, Laura I.

- 2009 «Del plan a la política de creación de nuevas universidades nacionales en Argentina: la expansión institucional de los años 70 revisitada», en *Temas y Debates*, n° 17, agosto, La Plata, pp. 117-137.
Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9832/pr.9832.pdf> [fecha de consulta: 9 de marzo de 2023].

Saravia, José M. (h.)

- 1965 *Serás lo que debes ser*, Buenos Aires, Columba.

S/A

- 1968 *¿Quién es quién en la Argentina?*, Buenos Aires, Kraft.

Southwell, Myriam

- 1997 «Algunas características de la formación docente en la historia educativa reciente. El legado del espiritualismo y el tecnocratismo», en Puiggrós, Adriana (dir.), *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina (1955-1983)*, Buenos Aires, Galerna, pp. 66-69.
- 2018 «Ciencia y penitencia. Dictadura, pedagogías restrictivas y formación de pedagogos. El caso de la Universidad Nacional de La Plata», en Kaufmann, Carolina (dir.), *Dictadura y educación*. Tomo II: *Depuraciones y vigilancia en las universidades nacionales argentinas*, Salamanca, FahrenHouse, pp. 117-156.

Suasnábar, Claudio

- 2004 *Universidad e intelectuales. Educación y política en la Argentina (1955-1976)*, Buenos Aires, Manantial.
- 2014 «Tradición e internacionalidad: Archivos de Ciencias de la Educación (3ra. Época) y el pensamiento educacional en los años sesenta», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, n° 8, La Plata. Disponible en: <https://www.archivosdeciencias.fahce.unlp.edu.ar/article/view/Archivos08a05/pdf_109> [fecha de consulta: 9 de marzo de 2023].

Taquini, Alberto (h.)

- 2010 *Nuevas universidades para un nuevo país y la educación superior (1968-2010)*, Buenos Aires, Academia Nacional de Educación.

Tedesco, Juan Carlos

- 1970 *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1900)*, Buenos Aires, Ediciones Panedille.
- 1972 «El debate de la Reforma Educativa: un caso de debate tecnocrático», en *Revista de Ciencias de la Educación*, n° 7, Buenos Aires, pp. 57-58.
- 2012 *Educación y justicia social en América Latina*, Buenos Aires, FCE-UNSAM Edita.

Tenti Fanfani, Emilio

- 1988 *El arte del buen maestro*, México, PAX México.
- 2015 «Hacia una ciencia social histórica», en íd., *La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno, pp. 223-240.
- 2020 «Juan Carlos Tedesco (1944-2017), *In memoriam*», en Tedesco, Juan Carlos, *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)*, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria, pp. 30-34.
- 2021 *La escuela bajo sospecha. Sociología progresista y crítica para pensar la educación para todos*, Buenos Aires, Siglo Veintiuno.

Tiramonti, Guillermina (dir.)

- 2018 *La escuela secundaria. 50 años en la búsqueda de una reforma*, Buenos Aires, Flacso Argentina.

Villaverde, Aníbal

- 1971 «La Escuela Intermedia en la accidentada evolución de la Reforma Educativa», en íd. (coord.), *La Escuela Intermedia en debate*, Buenos Aires, Hvmanitas, pp. 231-284.

Zibell, Rodolfo

- 2011 «Grandes maestros: Alicia Camilloni», en *Encrucijadas*, n° 51, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires. Disponible en: <http://repositorioubasibbi.uba.ar/gsdll/collect/encrucci/index/assoc/HWA_125.dir/125.PDF> [fecha de consulta: 9 de marzo de 2023].

CANCIONES**Indio Solari y Beilinson Skay**

- 1988 «Todo un palo», en *Un baión para el ojo idiota*.

ENTREVISTAS VIRTUALES (2021)

A Daniel di Bártolo, 1 de junio, Buenos Aires.

A Darío Pulfer, 3 de junio, Buenos Aires.

A Horacio Ghilini, 9 de junio, Buenos Aires.

A José Luis Di Lorenzo, 9 de junio, Buenos Aires.

A Mario Casalla, 22 de julio, Buenos Aires.

LEYES, NORMATIVAS, RESOLUCIONES Y ACTAS

Comisión Nacional de Evaluación y Acreditación Universitaria (Coneau)

1966 Acta N° 1, 21 de agosto, Buenos Aires.

Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

2008 Ley N° 2979, 11 de diciembre, Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Ministerio de Educación de la Provincia de Buenos Aires (MED)

1969 *Guía para Padres 7*, La Plata, Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación de la Nación (Micen)

1970 *Política educativa. Bases*, Buenos Aires.

1995 Ley de Educación Superior N° 24521, Buenos Aires.

Poder Ejecutivo Nacional

1973 Plan Trienal para la Reconstrucción y la Liberación Nacional, Buenos Aires.

Universidad Nacional de Salta

1973 Expediente n° 128/73, 7 de marzo, Salta.

PROGRAMAS

Cirigliano, Gustavo F.J.

1958 *Ciencia y filosofía de la educación (programa)*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

1990 *Pedagogía sistemática (programa)*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Cirigliano, Gustavo F.J. y Cánepa, Martha

1988 *Pedagogía sistemática (programa)*, La Plata, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Educación y futuro

Nota a la edición de 2025

En esta edición reproducimos la obra publicada por la Editorial Columba en 1967, reeditada por la Editorial Hvmánitas en 1982. De la segunda de las ediciones, incorporamos el epígrafe dedicado a Aníbal Villaverde, el prólogo de Sela B. Sierra y el apartado décimo, «Revitalización de los estudios pedagógicos en la Argentina», incluido al final del primer capítulo.

La bibliografía, ausente en las ediciones de 1967 y 1982, se reconstruyó a partir de las referencias incluidas por el autor en notas al pie de página.

Semblanza de Gustavo F.J. Cirigliano, tomada de la edición de 1967

PARADÓJICAMENTE, LA ARGENTINA, en medio de su crisis económica, está desempeñando una función de liderazgo cultural a través de sus especialistas desparrramados en América Latina, EE.UU. y Europa. Es que la Argentina cuenta con una generación que culturalmente intenta vivir en la dimensión *temporal* del futuro, y en la *espacial* de todo el mundo.

Gustavo F.J. Cirigliano, como parte de esa generación, representa un pensamiento renovador en educación.

Cirigliano elige como su campo de especialización el de la Filosofía de la Educación, en el que realizó su tesis de doctorado en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Comienza su carrera docente en la misma Facultad, pasando luego, en 1958, a ser profesor titular de la especialidad en la Universidad Nacional de La Plata. En 1961-1962 es *Fulbright Professor* en Syracuse University (EE.UU.), y posteriormente es contratado por la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad del Litoral. Durante 1964-1965 dicta en la Universidad del Zulia, Venezuela. Actualmente es profesor titular de la Facultad de Filosofía y Letras, de la Universidad de Buenos Aires.

Casi un centenar de trabajos (entre artículos y libros) ha publicado en nuestro país y en el extranjero. Entre sus libros: *Análisis fenomenológico de la educación* (III Premio Nacional 1960-1964), *Temas nuevos en educación*, *Temas de filosofía de la educación* y *Dinámica de grupos y educación* (en colaboración).

En esta obra que presenta Editorial Columba para su colección Nuevos Esquemas, el autor ensaya una interpretación de la educación argentina, analizando las filosofías que le dieron sostén en sus etapas anteriores (el positivismo y la reacción espiritualista), al par que propone para la época presente una filosofía sintética como posible fundamento, recurriendo para ello a las ideas de Pierre Teilhard de Chardin.

Prólogo a la edición de 1967

LA MIRADA DE LOS HISTORIADORES se detuvo durante mucho tiempo en los procesos preferentemente políticos; ahora se ha inclinado más sobre lo económico-social. Pero todavía nuestros historiadores no se han entregado de lleno al estudio de la educación argentina. Podemos decir que –al margen de los textos escolares que responden a una necesidad didáctica– carecemos de una Historia de la Educación Argentina, fruto de la investigación y resultado de un método consistente de interpretación.

Este libro tampoco cumple ese cometido; su razón de ser es la de ofrecer sugerencias que posibiliten una interpretación de la educación argentina y de su evolución, a la vez que se ensaya plantear interrogantes respecto a su futuro.

El plan de esta pequeña obra puede esquematizarse así. El primer capítulo, «Tres etapas de la educación argentina», intenta distinguir los diversos momentos, con sus filosofías subyacentes, recorridos por nuestra educación. En el segundo se intenta relacionar nuestras estructuras educacional y económica. La interpretación de tales relaciones puede resultar ahora simplista e insuficiente, pero creemos que aún puede operar como estímulo para que estudiosos y educandos provean mejores hipótesis e interpretaciones. En el tercer capítulo, «Proposiciones para la nueva etapa», se intenta comenzar a dar respuesta a lo que había quedado pendiente del capítulo inicial, es decir: la búsqueda de una filosofía de la educación para nuestro momento. En el que lo continúa, «Una teoría universalista de la educación», las ideas de Pierre Teilhard de Chardin se presentan como una posible fuente de sugerencias para la etapa actual. «Hipótesis complementarias» se enlaza con el capítulo anterior, pero llevando tales ideas a un nivel más amplio que el mero terreno de la educación.

De tal modo, los capítulos primero y segundo constituirían el planteo del problema, mientras que los tres siguientes se internan en la búsqueda de soluciones.

Finalmente, en el capítulo sexto se reproducen comentarios y opiniones de educadores, las que tienen relación únicamente con el primer capítulo, y representan una valoración de la posibilidad de un movimiento de síntesis de la educación argentina. Consideramos que tales opiniones son altamente

ilustrativas y sugerentes. A sus autores agradecemos la valiosa colaboración al permitirnos incluir sus manifestaciones en este libro.

Esperamos que lo que aquí se expone funcione como estímulo para suscitar mayor conciencia y mayor interés en la búsqueda del significado de nuestra educación.

Buenos Aires, 1966

G.F.J.C.

Al recuerdo de Aníbal Villaverde,
que con su acción editorial
batalló por la renovación de ideas
en la educación argentina.*

* Epígrafe de la edición de 1982, no incluido en la edición de 1967. [N. de E.]

Prólogo a la edición de 1982

AL ASUMIR LA REEDICIÓN DE *Educación y futuro* de Gustavo F.J. Cirigliano, la Editorial Hvmánitas cree hacer un valioso aporte para la comprensión del proceso educativo en nuestro país, y la búsqueda y puesta en práctica de un nuevo modelo de educación, para un nuevo modelo de Argentina.

Después de dos décadas de escrito, el libro conserva toda su validez conceptual y la vigencia de un mensaje de optimismo y fe en la proyección ascendente de nuestro devenir histórico y en la significación de nuestro papel en América y el mundo.

Así como en otros trabajos suyos, el autor establece una directa relación entre los modelos educacionales aplicados en nuestro medio y los modelos de país que, explicitados o no, nos han regido desde nuestro origen como nación hasta la actualidad.

La hipótesis de Cirigliano se ajusta perfectamente a las características de la actual realidad argentina, proponiendo una nueva alternativa frente a las dos únicas, señala, que hemos utilizado hasta hoy, como necesarios instrumentos de transformación y desarrollo: la vía partidario-eleccionaria o la intervención militar.

Como tantos otros representantes del pensamiento humanístico contemporáneo, el autor se aparta de esa tradicional fórmula que cifra en el poder ejercido desde las altas instituciones la total responsabilidad del cambio. Por el contrario, expresa toda su confianza en la capacidad transformadora de la acción individual y grupal, cuando la impulsa la firme voluntad de crecer. La clave para él está en el compromiso personal de cada ciudadano, no declamado, sino hecho realidad en la acción.

En tal sentido y a pesar de los hechos desalentadores que percibimos en la superficie, considera Cirigliano que un análisis más profundo y totalizante de nuestra realidad nos permitirá atisbar el nacimiento de una nueva y más promisoriosa etapa en nuestro proceso de desarrollo.

«El cambio vendrá –dice– por modificaciones sociales minúsculas, pero múltiples y extendidas.» Deposita el autor toda su fe en la que llama «la generación de la esperanza». Esta es la que sigue defendiendo su puesto en el pro-

ceso, la que no se detiene en lamentar los errores del pasado ni se amilana por los embates del presente. La que es capaz de sobreponerse al escepticismo y el miedo paralizantes, propios de los momentos de profunda crisis como la actual, porque no viven a esta crisis como el punto final de un proceso sin solución. Por el contrario, la ven como una etapa evolutiva de «tanteo y transformación, previos al hallazgo de una forma exterior definida y clara»: el encuentro con nuestro «mismismo» nacional.

Más allá de la visión externa de depresión y desaliento, puede percibirse un intenso trabajo de modificación en lo interior. Vivimos un período de concentración, de síntesis para adentro. «La Argentina –dice Cirigliano– está acumulando enorme cantidad de energía que no se disipa, sino que se condensa, que se enrolla para generar un estadio nuevo» coincidente con la dirección histórica. La tarea sería de *reconstrucción* y *síntesis*, aunando en sí lo que hasta ahora apareció como antitético: positivismo y reacción espiritualista. Entre los sistemas filosóficos que la harían practicable, considera particularmente viable el que fundamenta las ideas de Teilhard de Chardin, cuyo ensayo propone a pedagogos e investigadores.

Entre aquellas escoge, como fuerza motora de validez universal, el principio o norma absoluta, de «dirigirse a la máxima conciencia». Es un concepto optimista y esperanzado de la moral, que reconoce en esa conciencia o espíritu lo único que puede satisfacer la pasión del hombre por ser definitivamente más.

Esta fuerza, esencialmente creadora y constructiva, se ve interferida en el presente por riesgos nunca imaginados, cuya magnitud aterradora alcanza a toda la humanidad. Por lo tanto la neutralización de estos no podrá encararse dentro de los límites de ninguna frontera, sino que requiere el alcance totalizador de una estrategia universal. «Soluciones globales», ha dicho Juan Pablo II; «nuevo orden planetario», proponen científicos, economistas y representantes de todo el pensar humano.

La hipótesis de Cirigliano, para llegar a ese cambio humanizador, no se apoya en el enunciado omnipotente de los grandes proyectos, sino en la fuerza concreta y multiplicadora de las pequeñas modificaciones sociales, en el poder de extensión del minúsculo esfuerzo individual y grupal, cuando lo impulsa «la máxima conciencia» a la que apunta Teilhard de Chardin.

La proyección de esta en el compromiso personal, en la acción transformadora y solidaria, es según la hipótesis de Cirigliano el instrumento del cambio humanizador que, por efecto de aquella, hará de sus protagonistas, hombres y grupos, los hacedores de un mundo nuevo y mejor.

En la construcción de ese mundo, asigna un papel descollante a nuestra Argentina, no lo suficientemente perceptible hoy porque lo oscurecen las alternativas dramáticas del proceso por el que transita en la búsqueda de su definitiva identidad. En un contexto de efectos a veces paralizantes, la tarea no es fácil, sino que significa un inmenso esfuerzo de ajuste mutuo de nuestra energía como país, que, en la medida que logre plasmarse en crecimiento y maduración interior, permitirá introducir transformaciones significativas en lo exterior.

Ello irá perfilando de manera cada vez más clara y evidente su papel, en la medida que haga visible su propio plan de destino, su futuridad. En el diseño

y puesta en práctica del modelo, destaca Cirigliano la función especial que le cabe a la educación, como educación para el desarrollo y afirmación continuada de la «máxima conciencia» o del espíritu. De ellos dependerá el encuentro definitivo con el yo nacional y al mismo tiempo la apertura lúcida y solidaria de este al mundo.

Dentro de esa cosmovisión educativa, tiene un espacio definido la escuela. No por cierto la escuela burocrática y rutinaria, repetidora y alimentadora de estereotipias, que el autor cuestionará en diversos trabajos. Es la suya una escuela enraizada en su paisaje histórico, la escuela cooperadora del proceso, propulsora de acciones guías, participe en la creación del universo. La escuela develadora de la realidad, laboratorio en el que las inteligencias se capaciten para avizorar el futuro y las voluntades para anticiparlo, orientándolo por el rumbo de un «ser más» como humanidad.

El autor las reúne, las fundamenta, las organiza y las ofrece como una hipótesis esperanzada para ensayar y superar. Su fuente inspiradora, dijimos, es el pensamiento de Teilhard de Chardin. De él extrae, como fuerza motora, la fe en el «ascenso progresivo del espíritu» y la exaltación de la persona, como eje y protagonista de una democracia universal. No más como ambiguos enunciados, sino como firme compromiso-acción.

Al difundir estos criterios con la publicación de *Educación y futuro*, Hvmanitas hace suyo el mensaje de esperanza,¹ creyendo hacer una contribución válida para que un día pueda convertirse en realidad.

SELA B. SIERRA

1. N. del E. [1982]: es interesante destacar cómo a veinte años de la edición primera de este libro, la idea de la esperanza, tema ya de una filosofía y hasta una teología que la asumen como tema, es absorbida y encarada por la educación. Al respecto, Hvmanitas publicará próximamente dos libros: *Hacia una escuela de la esperanza* y *Una pedagogía de la esperanza*, del profesor Humberto Zingaretti.

I. Tres etapas de la educación argentina

LA TAREA QUE ABORDAMOS SE CENTRA en el análisis de la situación educativa argentina. Quizá se la pueda sintetizar en esta pregunta: ¿cuál es la filosofía de la educación que funda en la actualidad nuestras reales prácticas educativas?

Este trabajo es en esencia *hipotético* excepto en lo concerniente a hechos, fechas y datos suficientemente comprobados y de todos conocidos. Es un ensayo de interpretación de las filosofías de la educación que se han sucedido en la Argentina, para llegar como una resultante a lo que es el Movimiento de Síntesis y hacia lo que a él conduce. Por ser tal su naturaleza, se ha intentado simplemente suministrar hipótesis que luego educadores, historiadores, sociólogos y otros estudiosos de la realidad argentina comprobarán, someterán a análisis, para finalmente rechazarlas, aceptarlas o modificarlas.

Para muchos difícil resultará aceptar que poseemos una filosofía de la educación. Pues difícil es definir el término mismo de «filosofía de la educación». En la presente oportunidad, cuando lo utilicemos, lo haremos en un sentido restringido, entendiéndolo como teorización, problematización o fundamentación conceptual más o menos orgánica que se sienta como base de futuras realizaciones educativas o que se atribuye como fundamento de las prácticas escolares ya en uso. En tal sentido, en el presente trabajo, los términos «filosofía de la educación» y «pedagogía», considerada esta última en su aspecto teórico y dentro de la acepción corriente argentina, podrán coincidir muchas veces y será legítimo entonces tomarlos por sinónimos.

Desde ahora anticipamos que en la historia de nuestro país, el pensamiento teórico (o de algún modo filosófico) sobre educación no aparece sino hasta aproximadamente 1880. Con todo, poseíamos una realidad educativa anterior a esa fecha y esa misma realidad implicaba una filosofía de la educación. No es nuestro intento dilucidarla. Nos interesa más partir de los últimos momentos, cuando actúa «explícita» una filosofía o teoría de la educación. Asimismo, este trabajo pretende ser una toma de conciencia de los diferentes momentos filosóficos recorridos, al par que una asunción de actitud frente a ellos.

1. DOS LÍNEAS EN NUESTRA EDUCACIÓN

Si existe algún sector de la realidad nacional por el que todos los argentinos sin distinción –próceres y hombres públicos, pensadores y el ciudadano común– han manifestado permanentemente preocupación, este es sin duda el de la educación. Nuestro país, como pocos en el mundo, posee por tradición una valiosa *sensibilidad* en lo concerniente a educación, por lo que algunos han hablado de nación con decidida vocación pedagógica.

Lo que no significa que tal sensibilidad no esté hoy quizá un tanto adormecida ni que siempre se haya acertado con la solución. No cabe duda de que llevamos en la actualidad un atraso de cincuenta o más años en nuestra educación. Prueba de ello es la validez que las críticas formuladas hace medio siglo aún conservan.¹ Si seguimos coincidiendo en la crítica al enciclopedismo, por ejemplo, señal es de que no hemos logrado quitar ese mal ya viejo.

Por ello es urgente y necesario dar respuesta a esta pregunta: *¿cuál es la filosofía de la educación que rige nuestras prácticas educativas?* A ello apunta el presente intento.

Señalamos en primer lugar que la manifiesta tendencia pedagógica nacional, en nuestra historia educacional, presenta dos peculiaridades. Hay dos formas de aproximación a la educación o dos líneas de actuación que coexisten a lo largo del tiempo:

1. Es sin duda interesante consignar los conceptos de Víctor Mercante formulados en 1893 (¡hace hoy más de setenta años!) en su obra *Museos escolares y la escuela moderna*. Reproducimos de SOLARI, Manuel H., *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1949, pp. 249-250:

La enseñanza en nuestra república es extranjera y antirregional, por sus programas, elementos de enseñanza y hasta muchas veces por sus profesores, porque, si bien es cierto que forman en la fila de los que educan extranjeros de alta sabiduría y vasta preparación a quienes de mucho somos deudores, también es cierto que infinidad de veces las autoridades superiores han hecho de lado a talentos y hasta genios argentinos, para favorecer en su lugar a personas que, lejos de ser talentos, no solo carecían de las cualidades requeridas para desempeñar bien sus funciones, sino que eran charlatanes o fanfarrones completamente ignorantes de los que es y tiene nuestra república. ¿Y estos hombres van a formar el espíritu nacional?

Nuestros programas, fuera de no ser nada de científicos sino literario-clásicos, buenos para formar hábiles retóricos e insignes repetidores, pero no un físico, no un químico, no un naturalista, no un artista, no un industrial, no un sociólogo que sepa digerir nuestros hechos sociales, son un reflejo (una copia quizá) de los europeos (¿franceses?) que tapan iniciativas particulares, sino que cierran toda puerta que permitiese sacar la cabeza para ver y estudiar la tierra que pisamos y darnos cuenta de lo que pasa a nuestro alrededor. Es una educación que enseña a ignorar científicamente la verdad verdadera de las cosas.

Son programas para aguzar el ingenio y elaborar con la imaginación, sin pensar que mal se pueden elaborar materiales que no se han proveído; de aquí que el paciente haga esfuerzos sobrehumanos para aprender, valiéndose de la ayuda que le presta lo poco que ha observado de por sí. Y después que ha aprendido, serios son los aprietos para aprestar servicios y ganarse la vida con sus literaturas (porque no todos han de ser literatos hoy día), si no es hombre de fortuna; recién comienza a aprender lo que debió aprender antes. Es entonces que educa su vida práctica, es entonces que observa, es entonces que aprende los precios de las mercaderías, es entonces que aprende a distinguir los productos del país, es entonces que aprende a remachar un clavo, hacer una mesa, trabajar un terreno; es entonces que abre los ojos y se hace hombre. Pero este aprendizaje no lo hace en la escuela y con él nunca sería individuo independiente sino esclavo de los demás, empleado, copista, inepto para un trabajo propio y de valor; en fin, sería una especie de parásito molesto.

Sin embargo, con todo, no quiero decir que nuestro sistema de enseñanza sea completamente malo, pero padece de enfermedades que es necesario curar.

Véase también ROJAS, Ricardo, *La restauración nacionalista* (1909). Muy valiosas son asimismo las críticas de Carlos Saavedra Lamas, hace más de cuarenta años. Luego haremos referencias a algunas de ellas.

a) *La de los políticos*, de los próceres y hombres públicos que se acercan a la educación para utilizar su enorme potencialidad en función de una mirada política. La educación es vista como una actividad política dentro de y para un esquema político.

Tal es el caso de Belgrano, con un pensamiento en educación basado en doctrinas económicas, que apela a ella para hacer nacer al país, una educación para la independencia.* O Moreno, que piensa en la educación, en la ilustración del pueblo, con base en las ciencias, como medio para enfrentar la situación inédita. *La educación como instrumento de libertad*.

Rivadavia postula que el país tenga su propia vida cultural y crea la universidad, que simboliza el estadio más alto de vida cultural. Hacer culturalmente maduro al país recién nacido, apoyándose en el pensamiento de la ideología. *La educación como vehículo para el ideal de cultura propia*.

Sarmiento no solo coloca la educación dentro de lo político sino que hace coincidir política y educación. Toda su acción política la lleva como eje. Ve al país como una enorme escuela. *La educación es el instrumento para el desarrollo, para el progreso nacional*. La educación es la posibilidad de la vida política, de la vida misma del país. Es la posibilidad de existencia nacional.

Mitre piensa en la educación como *instrumento para la realización y organización nacional*. Organizar nacionalmente significa contar con «organizadores nacionales». El Colegio Nacional, su creación, respondió a ese objetivo plenamente.

Con Roca la misma idea política general de «Administración y Paz» se traslada a la estructura educativa. La educación es concebida entonces *como administración*. Así, bajo sus gobiernos serán realidad el Consejo Nacional de Educación, el Congreso Pedagógico, la Ley 1420, el Censo Escolar, etc. Queda estructurada la parte administrativa de la educación y lo que omite hacer aún hoy sigue sin estructura, tal como la Ley de Enseñanza Secundaria.²

Dentro de esta línea de los políticos, en la que entran los hombres públicos y los presidentes-educadores, se incluyen también los ministros-educadores, tales como O. Magnasco, J.R. Fernández, J.V. González, J.M. Garro, C. Saavedra Lamas.

La otra línea que concreta la tendencia pedagógica y aparece posteriormente en nuestra historia es:

b) *La de los pedagogos*, que se acercan a la educación para crearla, renovarla o reorientarla apoyados previamente en doctrinas o fundamentos filosóficos. Entre ellos podemos citar: José María Torres, Pedro Scalabrini, Francisco Berra, José A. Ferreyra, Alejandro Carbó, Leopoldo Herrera, Víctor Mercante, Rodolfo Senet, Rodolfo Rivarola, Carlos N. Vergara, Maximio S. Victoria, Pablo A. Pizzurno, Ángel Graffigna, José Zubiaur, Ángel C. Bassi, Carlos O. Bunge, Ernesto Nelson, Juan Cassani, Hugo Calzetti, Juan Mantovani, Juan P. Ramos, José Rezzano, Alfredo Calcagno, Saúl Taborda, Clotilde Guillén de Rezzano (y otros como Juan J. Arévalo y Lorenzo Luzuriaga).

* La edición de 1982 enmienda un error del texto publicado en 1967. [N. de E.]

2. Muy interesante análisis y valoración de la actuación de Roca, a quien concibe como el quinto presidente-educador, se halla en el trabajo de ORTIZ DE MONTOYA, Celia, «La educación nacional desde el ochenta a nuestros días», en *Educación*, n° 1, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, 1960.

2. POSITIVISMO

Domina a fines del siglo pasado y comienzos de este (desde 1880 a 1920 aproximadamente), como fundamento de toda acción pedagógica y como punto de partida o de enfoque para todo problema educativo, el positivismo. En nuestro país, según habitualmente se lo distingue, se presenta bajo dos vertientes: el positivismo normalista (Escuela Normal de Paraná, Torres, 1886; Scalabrini, el metodismo) y la corriente universitaria (Mercante, Senet, la Universidad de La Plata, 1906).

Variados factores son englobados en lo que se denomina como positivismo, tales como el cientificismo, el naturalismo, el liberalismo, el evolucionismo. Así hallamos, por ejemplo, enlazados extrañamente en el tradicional normalismo, el amor al niño de origen pestalozziano y la devoción al método de raíz positiva. El positivismo se presenta como la confluencia de una psicología experimental persiguiendo una didáctica científica. Lo que se atribuye al positivismo suele ser ejemplificado citando los libros de texto, la regulación al detalle de la enseñanza, las técnicas para la formación de maestros, etc. Todos aquellos elementos que son tan «típicamente» mentados. Demasiado mentados, pero insinuamos lo urgente que sería un estudio a fondo del positivismo en nuestro país, ya que es muy citado y poco conocido en lo que tiene de importante, al margen de los detalles pintorescos y citables.

Como dicho término resulta demasiado englobador o poco diferenciador, lanzamos una hipótesis de interpretación, tratando de señalar tres etapas o fases del positivismo que podrían distinguirse entre sí como momentos de un ciclo. A tal fin, nos sirve de instrumento inspirador una frase de Joaquín V. González, de 1913: «Antes la Escuela era *El Maestro y las Reglas*; hoy la escuela es *El niño y la observación científica*», que marcaría el tránsito desde un normalismo inicial hasta el positivismo científico-experimental de Mercante. Tendríamos así tres etapas diferentes y casi sucesivas:

1ª El *normalismo*, ubicado alrededor de 1870 en la Escuela Normal de Paraná, con las figuras iniciales de George Stearns y J.M. Torres. El acento está puesto en el Maestro y las Reglas. Se trata de un pestalozzianismo esquematizado en el que los principios de Pestalozzi han sido traducidos a reglas didácticas. Gran importancia del método, pero del método didáctico. Unión de racionalismo y empirismo. Tienen vigor el interés y los pasos formales de Johann Friedrich Herbart. Apoyo en una psicología asociacionista o de facultades. Este normalismo puede ser, por un lado, interpretado básicamente como un «enfoque técnico de la lección» (las formas, los métodos, los procedimientos, el plan de clase, los momentos, etc.), pero por otro lado no ignora los objetivos político-sociales de importancia (lo republicano y lo democrático) incorporados por Sarmiento de modo definitivo a la escuela argentina.³

3. Muy útil y breve descripción del normalismo, particularmente en lo atinente a los factores que convergen en él, puede encontrarse en el trabajo de ZANNOTTI, Luis J., *Pasado, presente y futuro de la Escuela Normal*, publicado por el Comité Permanente de Educación Media, 1959. Aunque el autor enlaza a Torres y Mercante a igual nivel, mientras aquí sostenemos que han de ser ubicados en puntos distintos (e incluso opuestos), aun dentro de una misma corriente (maestro X niño).

2ª *Positivismo en transición o en difusión* es el habitualmente denominado positivismo normalista, con las figuras de Scalabrini y Vergara y con centro en Paraná. Es un enriquecimiento y transformación del normalismo con elementos diferentes: positivismo comtiano, evolucionismo científico y darwinista, énfasis en lo antropológico, aporte a la psicología experimental y sociología, liberalismo de Herbert Spencer; la escuela como gabinete de ensayo, sistematización del saber y aun notas de individualismo (Vergara).

Lo estimo de transición por existir cambios importantes en las fuentes informativas y porque se empieza a trasladar el eje del «maestro» al «niño» y de las reglas o método a la observación y experimentación científica. Punto este que es alcanzado en el tercer momento.

3ª *Positivismo científico-experimental* es el llamado habitualmente universitario. Sus figuras son Mercante y Senet, y su base de operaciones es la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Plata. El acento está puesto decididamente en el «niño» (pero el niño argentino, de carne y hueso, observable y real) y en la observación y experimentación científica, lo que lo aleja del normalismo pudiendo incluso llevarlo a posición enfrentada.

En este pensamiento se destacan elementos nuevos de importancia: el marco argentino, la enseñanza práctica y utilitaria, el valor de lo económico, la utilidad y aplicación de los conocimientos, la educación como adaptación al medio, como capacitación para afrontar en óptimas condiciones la realidad circundante. Importancia de la educación regional. De base psicofisiológica, el aprendizaje es estudiado con apoyo en la psicoestadística.

Obsérvese este hallazgo capital de Mercante, que ejemplifica lo novedoso de su pensamiento: las relaciones entre la pubertad y sus ínsitos conflictos son resueltas en una organización escolar diferente (Escuela Intermedia) que se ajusta a un medio social real y de trabajo; de acuerdo con las necesidades sociales argentinas concretas y con el objetivo general de una vida independiente.

Educación es comprender lo que ha de ser la sociedad futura (Rivarola). La idea de adaptación obliga a ajustar, a crear hábitos también para el futuro. La escuela es considerada como laboratorio sin perder lo valioso de acudir al medio natural.

Este positivismo es de un nivel científico extraordinario, definido y personal, con la acentuación de lo económico, lo social y el conocimiento de la realidad argentina. Véase la reveladora cita de Mercante en la nota 1.

No cabe duda de que ciertos elementos van a ser patrimonio común de las tres etapas mencionadas, por ejemplo: el valor del método o la tendencia a un formalismo, aunque no sean idénticos. Quizá todos coincidan parcialmente en empirismo, científicismo evolucionista y liberalismo. Las dos últimas etapas reflejan a Spencer, Darwin, Comte, mientras que la primera ostenta una unión de Pestalozzi más Herbart más Horace Mann. Todas son científicas, antimetafísicas, y acuden a la psicología para llegar a la técnica de educar, en busca de una didáctica o metodología científica.

Es interesante consignar la organización y cátedras (personal) que integraban la Sección Pedagógica cuando fue creada en 1905 por Mercante: Antropología, con laboratorio; Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso; Psicología, con laboratorio; Metodología; Higiene Escolar; un bibliotecario-archivero y un

fotógrafo (el experto en medios audiovisuales de la época). Han debido pasar muchos años para que algunas de esas materias pudieran ser reintegradas a las carreras de Ciencias de la Educación.

El pensamiento de Mercante –conocedor de John Dewey, a quien cita en sus obras– llega a diferenciarse netamente de lo que suele ser llamado «normalismo», para constituirse en una organización conceptual bien munida con métodos científicos fundados en el estudio psicobiológico del educando argentino y no en la trasposición de métodos y reglas universales.

Las críticas que se le hacen: sentido material y realista de la escuela; ausencia de la metafísica; dependencia de toda la educación del estudio psicoestadístico; reducción cuantitativa de los fenómenos psíquicos; dotar de base psicofisiológica a la pedagogía; demasiada importancia a la adaptación y a lo utilitario. Algunas de tales críticas, vistas desde hoy, quizá podrían trocarse en alabanzas: «Fomenta el ideal exclusivamente económico de las nuevas generaciones, en lugar de corregirlo, encauzarlo o atenuarlo. La instrucción se limita a conocimientos objetivos de aplicación práctica. *Todo lo inútil se elimina de los planes de enseñanza*, es decir: las materias clásicas destinadas a disciplinar la mente, ampliar el horizonte espiritual [...]» (Alejandro Korn). Hemos agregado el subrayado.

Debe señalarse que esta tercera etapa, del positivismo científico-experimental, quedó inconclusa y pudo haber sido la gran salida educacional argentina. Quedó trunca pues su máxima creación (la Escuela Intermedia) no llegó a cobrar cuerpo. El país equivocó el olfato y perdió el rumbo. El fracaso de la Escuela Intermedia y otros factores incidirán en la desaparición de esta tercera fase, todavía inconclusa, aún no cerrada. La reacción espiritualista dominará el horizonte haciendo a un lado a este diferente positivismo, que de algún modo apenas se iniciaba y no había dado aún todo lo que podía dar.

3. LA REACCIÓN ESPIRITUALISTA, O ANTIPOSITIVISMO

Luego de la guerra de 1914 se comienza a producir, frente a la exagerada regulación metodológica del positivismo, una reacción. Nuestro país es reflejo de lo que acontece en Europa. Varios nombres producen aquí el movimiento de tipo espiritualista y antipositivista al par que representan diferentes corrientes o posiciones.

En todo el mundo repercutían ideas de la corriente denominada educación nueva: la integralidad sobre la unilateralidad. La unilateralidad parecía estar representada por la minimización de tipo positivista.

Sin embargo, estrictamente la reacción no se identificará con la escuela nueva. Hará su lucha contra la falta de visión integral y contra la carencia de finalidades espirituales, y terminará por detenerse en una actitud básicamente especulativa. (Y esto es muy significativo, así como es interesante tener presente, para nuestras hipótesis, que haya recibido el nombre de *reacción*.)

En nuestro país, pese a diversos intentos, no se logró implantar la escuela nueva o activa porque la influencia mayor provino de las tendencias europeas de corte filosófico. La renovación va a ser solo de ideas, no de realidades. El cambio

de programas y textos alrededor del año 1933 señaló en nuestro país el triunfo de las ideas espiritualistas. Como se verá, por su misma naturaleza, esta corriente «haría» menos precisamente por ser reacción e ir contra las cosas «materiales».

La guerra de 1914-1918 significó la verdadera terminación del siglo XIX por los cambios políticos y técnicos, y particularmente en el campo de las ideas a que dio origen y que han dado la fisonomía inicial del siglo. En el año 1918 se produce en Córdoba un acontecimiento cuya significación pudo ser comparable a lo que fue la Ley 1420 en el plano primario, y que se extendió por América Latina: la Reforma universitaria. Esta fue un movimiento estudiantil de proyección escolar (cambios en el sistema de enseñanza y nueva temática), política (acceso de una nueva clase dirigente) y social (proyecta una reestructuración de la sociedad en general), y puede ser caracterizada como el intento de popularización o democratización de la universidad argentina.

En la tercera década de este siglo se produce la reacción antipositivista o renovación del espiritualismo en educación. El positivismo parecía haber llegado a un punto de languidez en que su unilateralismo de base científica va a ceder a los embates de una visión integralista de raigambre filosófica. Aunque siempre había existido una actitud antipositivista en el país, encarnada por los colegios religiosos sostenedores de un humanismo espiritualista (lo que haría más fácil el triunfo de la reacción espiritualista).

Se considera que el hombre es algo «más» que aquello a que lo reducía el positivismo; que el enfoque científico ha de ser superado por uno filosófico; que hay que llegar a lo profundo del «hombre» y esto profundo es inmedible por aparatos. En la realidad se perfilan dos corrientes antipositivistas:

a) De *influencia italiana* (integrada por diversas tendencias antipositivistas, pero en particular por el idealismo neohegeliano de Giovanni Gentile, Giuseppe Lombardo Radice y Giovanni Vidari). Comienza a actuar en 1922 y su figura es *Juan Cassani*, a quien acompaña *Calzetti*.

b) De *influencia alemana* (ideas de Wilhelm Dilthey, Theodor Litt, Eduard Spranger). Incluye los nombres de *Mantovani* dentro de la pedagogía científico-espiritual y *Ramos* (pedagogía de la cultura).

Esta doble corriente antipositivista realiza su acción en las facultades de Filosofía y Letras de Buenos Aires, de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata y del Instituto del Profesorado Secundario.⁴

Parejamente el positivismo universitario encuentra una personalidad que lo continúa: *Calcagno* mantiene la acentuación de la psicología y desemboca en una psicopedagogía de carácter experimental, aunque quedó como una figura aislada e incontinuada del positivismo.

Particular significación reviste el pensamiento del cordobés *Saúl Taborda*, el pensador argentino más agudo e informado en filosofía de la educación, con

4. Sorprende observar cómo el positivismo parece quebrarse de golpe. ¿Tuvo incapacidad para formar discípulos o continuadores? Y si fue así, ¿por qué? ¿Padecería quizá la misma falla que algunos atribuyeron al proyecto de la Escuela Intermedia, de no tener ejecutores en número suficiente? De todos modos, sorprende ver cómo se retira el positivismo de la escena sin presentar batalla ni esfuerzo por continuarse. Los embates del espiritualismo no eran tan poderosos; el positivismo tenía incluso figuras más destacadas frente a las que entonces surgían. Algún historiador debiera contarnos qué pasó.

su obra *Investigaciones pedagógicas*. Básicamente orientado dentro del movimiento espiritualista en una pedagogía de la personalidad, posee pensamiento original en otros aspectos. Opone a la pedagogía política de Sarmiento la pedagogía facúndica o comunal.

Cassani aparece como representante de la escuela idealista italiana. Tres notas de tipo teórico aclaran su posición: a) la ubicación de la pedagogía como suma que abarca como ramas las restantes disciplinas pedagógicas (basta leer en los programas actuales el punto que señala a la Didáctica como rama fundamental de la Pedagogía); b) estrecha conexión entre Pedagogía y Filosofía, que llega a convertirse en fusión; y c) estimulación de lo interior con depreciación del método, que es sustituido por la personalidad (nota similar hallamos en Juan Pablo Ramos). Hemos separado estas tres notas porque Cassani aún no ha producido una obra en la que presente definitivamente su pensamiento.⁵

Mantovani, en este movimiento antipositivista, surge como el representante de la corriente culturalista alemana que proviene de la pedagogía científico-espiritual y de la antropología filosófica. a) Concibe la pedagogía como ciencia del espíritu (línea de Spranger en la huella de Dilthey); b) luego de efectuada la distinción entre dos principios: vida y espíritu (línea antropológica de Max Scheler), al poner la realidad educativa en conexión con el mundo de la cultura, acentúa el papel de la personalidad y el papel formativo de los valores; c) así caracteriza la educación como el tránsito de un sujeto en estado de naturaleza hacia la adquisición de una personalidad (estructura espiritual en contacto con un mundo de valores), pero personalidad de tipo individual o meramente cultural. La ubicación del hombre es histórico-cultural. La ubicación del hombre es histórico-cultural. Estas ideas básicas abundan en sus innumerables libros.⁶

Juan P. Ramos, cuyas ideas se encuentran principalmente en su obra *Los límites de la educación*, también pertenece a la corriente culturalista de raigambre individual. Utiliza una distinción entre cultura y saber o conocimiento, considerando la primera como una suerte de cualidad inherente al individuo, al par que considera que la adquisición de cultura no puede ser más que un acto individual.

5. La gran cercanía con los autores citados es razón de que aún no existan obras que estudien profundamente su pensamiento y lo ubiquen adecuadamente. Hemos utilizado para estas notas: SOLARI, Manuel H., *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós, 1949; MANGANELLO, Ethel M. y BREGAZZI, Violeta E., *Historia de la educación*, Buenos Aires, Librería del Colegio, 1950.

Se descuenta que por faltar estudios integrales, las actuales caracterizaciones pueden pecar de imperfectas.

6. Debe indicarse que el pensamiento de Mantovani, en los últimos libros, tendió a recuperar el marco social concreto e intenta una revalorización del positivismo. Como dice Américo GHIOLDI, en su artículo, «Juan Mantovani en la pedagogía argentina», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3ª época, nº 2, Dewey (con lo que ello significa) aparece tardíamente en el pensamiento de Mantovani. Y Dewey ya estaba presente en las ideas de Mercante.

Pero, como veremos, su misma posición culturalista le impedirá integrar su pensamiento con los nuevos temas a los que se aboca, por lo que su doctrina parece quedar escindida: por un lado, consideraciones filosóficas puras sobre educación y, por otro, reflexiones sobre la realidad concreta argentina.

No debe olvidarse que en los últimos años Karl Mannheim influye el pensamiento de Mantovani, tornándose este en un difusor en nuestro país de las ideas de aquel, con particular referencia a la educación y a la democracia planificada.

4. ANÁLISIS DEL «CULTURALISMO»

Bajo este término general de «culturalismo» vamos a englobar las ideas principales que se expanden a partir de la tercera década. Algunas son comunes a ambas corrientes (de influencia italiana y alemana); otras, no. Básicamente, describimos la corriente de influencia alemana.

El culturalismo extrae sus ideas de Dilthey, Scheler, Herman Nohl, Spranger, Litt, August Messer y Jonas Cohn, y lo encontramos expuesto en las obras de Mantovani, Ramos y Juan José Arévalo (*La Pedagogía de la personalidad*).

En su *ontología* acepta junto al mundo físico otro espiritual, que es el de la cultura. Por un lado, nos hallamos con el hombre como espíritu subjetivo poseedor de una constitución en la que hay tendencias a los valores. Según el predominio de una de ellas tendremos un *homo* o tipo de personalidad (Spranger). Enfrentado y correlativo está el espíritu objetivo, o sea la cultura, dividida igualmente en áreas según su valor central (teórico, económico, religioso, político, social, estético). La persona humana es la que se pone en contacto con los valores. Y la persona se desarrolla según el valor que predomina en su constitución. Sostiene una distinción entre individuo y persona. (Quizá pudiéramos hablar de un neoplatonismo en ontología.)

En su *epistemología*, el culturalismo sostiene la intuición emocional de los valores (Scheler), lo que significa la imposibilidad de la vía racional para alcanzarlos. Esta nota va a traer consecuencias pedagógicas significativas. Habla de ciencias del hombre como diferentes a las de la naturaleza (Dilthey). Postula una antropología de corte filosófico, previa a la pedagogía, que estudie la estructura de la vida. Y reclama una actitud de «comprensión» o captación de valor y sentido.

En *axiología*, sostiene una jerarquía de valores (Scheler), valores objetivos (absolutos) independientes de objetos y acciones. Distingue entre el ser (naturaleza) y el deber ser (moralidad). Asimismo entre bien y valor; lo moral es respetar la escala objetiva de valores; el valor de persona es superior al de cosa; los valores morales son de realización en la preferencia sobre los restantes, etc.

Lo dicho daría el esquema filosófico básico del culturalismo. Ahora veamos la traducción a sus consecuencias pedagógicas. La *educación* será el tránsito de una infraestructura vital a una superestructura espiritual (Mantovani). El *educando* es concebido como una infraestructura vital con un «más», la capacidad espiritual o constitución (Spranger) que le posibilita llegar a ser persona. El educando es entonces visto como la posibilidad de una personalidad.

¿Cómo ha de ser concebido el *educador* dentro de este pensamiento? Como personalidad. Mal puede dirigir hacia la personalidad quien no la posea primero. La acentuación de la personalidad del educador coincide con el énfasis de la corriente italiana, que al dar primacía al espíritu deprecia el «método». Ambas se unen en su antipositivismo. El educador debe descubrir a qué valor está dirigida la constitución. Es así un descubridor, intermediario y orientador, y ha de poseer la capacidad de poner en contacto a los jóvenes con las esferas del valor. Requiere pues una habilidad para explorar la categoría de valor a que tiende la incipiente forma del educando.

El *programa de estudios* se compondrá de vivencias, o sea experiencias de valores. En resumen, es la cultura misma. Y el programa habrá de permitir «experienciar» la serie total de valores al par que acentuar la propia esfera constitutiva. Básicamente habrá seis esferas en el *currículum*. El programa habrá de permitir (o dar) una filosofía o concepción de la vida.

El *método* es el vivenciar, el comprender, el captar sentido (referencia a valor). El instrumento es la intuición emocional, único modo de acercarse o captar los valores. Como la intuición es de tipo no-racional, no hay posibilidad de crear método. Este tipo de pensamiento es por naturaleza «antimétodo». *Y no podrá estructurar nunca una didáctica*. De aquí se derivará la paradoja argentina de cuarenta años en la coexistencia de una pedagogía culturalista y una didáctica que siguió siendo positivista porque no se la pudo suplir o eliminar. Al acentuarse el papel del educador como personalidad, no hay necesidad ninguna de métodos o técnicas para transmitir o educar. Ello se hace con intuición y esta recorre senderos propios y por naturaleza inconvertibles en método (que no puede evitar ser racional y objetivo y comunicable).

El *fin* de la educación es el desarrollo armónico de la personalidad integrada, la realización en cada individuo de su «horno» de acuerdo con sus posibilidades de valor o constitución. Cuando se realiza así, ingresando en el mundo de los valores, se convierte en persona, centro capaz de realizaciones espirituales. Y luego alcanza su autonomía para un desarrollo propio.

Todo lo expuesto, que sintetiza las ideas centrales de la reacción espiritualista, básicamente proveniente de la línea de influencia alemana pero en coincidencia con la italiana (lección como actos de dos espíritus que se identifican, rechazo del método, acentuación de lo espiritual), se presenta entonces como una pedagogía científico-espiritual o de la comprensión. El ámbito de la escuela es la cultura; no se educa para la vida sino para la «Vida». La cultura es la de valor universal, abstracto, no la ubicada en el grupo social que nos rodea. Por el contrario, el grupo que nos rodea nos limita, debemos trascenderlo hacia lo universal de los valores.

En rigor, dentro de este pensamiento, no hay pedagogía sino pedagogías de acuerdo con grupos de valores. Por ello, la pedagogía se presenta más como un trazar líneas de dirección para lo que ella misma debiera ser que como una organización con contenido científico propio. (El caso curioso de las ciencias del espíritu: siempre se dice cómo deben constituirse, bajo qué condiciones; se dictan los requisitos, pero nunca las vemos realizadas como ciencias.) Exige una psicología individual. La relación entre educador y educando no es profesional sino humana, de hombre a hombre, de posibilidad de valor a valor ya constituido.

Es un movimiento antipedagógico o antiescuela. Se trata de una pedagogía dualista, de antinomias, que parte de la dualidad infraestructura vital/superestructura espiritual (cultura y vida; individuo y persona). Curiosamente es una corriente que inventa primero las antinomias y luego destina gran parte de su esfuerzo a intentar superarlas (ser/deber ser; individuo/comunidad; libertad/autoridad). En realidad no se trataba de elementos opuestos. De todos modos, al intentar superarlas, siempre, en última instancia, se queda con un solo término (deber ser, individuo, libertad).

La reacción espiritualista triunfa y dicta su orientación pedagógica colocando sus programas en la escuela argentina. Establece la antinomia educación general/educación técnica e implanta dos ciclos. En realidad hoy diríamos que no existe tal antinomia. De todos modos, hasta ahí llega lo que pudo «hacer» la reacción espiritualista; cambiar únicamente el contenido de las materias pedagógicas. No podía crear una didáctica, porque era antididáctica, y por tanto no podía producir una organización escolar. Y no teniendo teoría para una organización escolar, tampoco podía modificar la realidad escolar que tenía delante. Las carreras de pedagogía –única modificación sustancial– se ven afloradas con materias filosóficas, desaparecen las científicas y se reducen a tres las materias estrictamente pedagógicas (Pedagogía o Ciencia de la Educación, Metodología o Didáctica y Legislación Escolar, más dos Seminarios).⁷

Como se ve, por su naturaleza, por ir a lo íntimo del hombre, por centrar la relación en lo inasible humano, por tener como objetivo la cultura, impersonal y abstracta,⁸ no podía solucionar los problemas argentinos. No podía menos que ignorar el medio social concreto si por norma tenía que alejarse de él y buscar lo universal. Como saldo verificable de esta corriente, en los últimos años penetró en la órbita pedagógica una profusa terminología (valores, libertad, cultura, ser y deber ser, personalidad, etc.), que, inoperante en la realidad concreta del aula, terminó por dar a los estudios pedagógicos una fama nada simpática de «charla pedagógica».

5. BALANCE DE LA TESIS Y LA ANTÍTESIS

La reacción vio en el positivismo la acentuación desmesurada de medios demasiado concretos pero que eran, pensó, medios sin fines. En razón de ello postuló el fin, pero que no fuera un simple resultado de los medios. Mas, a su vez, la reacción espiritualista se quedó en los fines, en fines demasiado abstractos y sin medios, porque, como hemos visto, no podía haber medios para cualquier tipo de acción educativa si el instrumento central elegido era una intuición de tipo no racional.

Podríamos decir que a medios demasiado concretos para lograr que el hombre funcionara (tesis) se opusieron, para permitir que el hombre fuera lo más profundo que puede ser –espíritu y no solo máquina–, fines demasiado abstractos (antítesis).

Esta relación nos puede sugerir desde ahora una dirección a la que tendemos en este trabajo, el surgimiento de un tercer momento sintético. El momento en que fines y medios se ajusten, en que los fines sean menos abstractos o teóricos y

7. Véase, SOLARI, Manuel H., *Historia de la educación argentina*, op. cit., p. 267.

Al par que se reducen las materias profesionales y que una terminología filosófica penetra y se difunde, existe una consecuencia lógica de considerar a la pedagogía como «suma» de las ciencias de la educación. O todas estas ciencias son la pedagogía misma o esta no es nada. ¿Cómo se distinguen entre sí? ¿Será por ello que las alumnas de la Normal afirman que los profesores dictan lo mismo en Pedagogía que en Didáctica, y por tanto sabiendo una se sabe la otra? Y luego siguen preguntando: si es lo mismo, ¿por qué son dos asignaturas?

8. Aunque seguramente cuando Spranger habla de cultura no se refiere a una supuesta cultura universal sino a la alemana. Aquí, en cambio, cobró la acepción de patrimonio cultural universal.

los medios no sean tan simplemente medios de por sí. La síntesis tendrá que rescatar el factor olvidado por la reacción: la presencia de la realidad social concreta, que aúna fines menos abstractos con medios menos limitados a sí mismos recuperando así una dimensión olvidada en el curso del desarrollo cultural argentino. La «cultura» devendrá «cultura socializada argentina». (Empleamos el término *cultura socializada* en el sentido que le hemos dado en nuestra obra *Análisis fenomenológico de la educación*.)⁹

Podríamos esquematizar ambas corrientes del siguiente modo:

– Fueron *supuestos para el positivismo*: el hombre es una cosa, una máquina de reacciones. Hay que elegir los medios para que funcione adecuadamente. Para ello, hay que conocerlo previamente bien, lo que se logra probando y experimentando para determinar cómo funciona. El objetivo pedagógico será la búsqueda de los medios más concretos para desarrollar en el sujeto las mejores condiciones de funcionamiento y adaptación al medio.

– Fueron *supuestos para la reacción*: el hombre no es una cosa, es un fin en sí mismo. En él existe algo que está de algún modo más allá del simple esquema estímulo/respuesta; ese algo es el espíritu, la personalidad, la libertad. Este fin no deviene tal por los medios. La reacción caerá en un descuido absoluto de los medios. (En la actividad escolar cesará el experimento y habrá confianza ciega en el factor libre y en el poder de la intuición. El maestro solo «presenta» valores a una constitución que tiene poder para captarlos. En realidad el maestro o educador no tiene más que «presentar».) La reacción espiritualista no supo ni podía crear los medios para el objetivo proclamado, por desconfiar de los medios (contra ellos se rebeló), pero el maestro de aula que enseñaba a leer y escribir no podía simplemente «presentar valores» y siguió acudiendo a la metodología normalista y positivista para poder realizar su cometido definido. Así la misma reacción que inventa antinomias mantiene en su seno, sin resolver, contradicciones como esta, derivándolas a un terreno superior y a una terminología de tipo filosófico. Inoperancia didáctica es de la naturaleza de la reacción.

Su objetivo pedagógico es el desarrollo del hombre en libertad, como fin de sí mismo, mas tal desarrollo proviene de la fuerza interior ante la mostración de la cultura. (Como una nueva unión de naturalismo rousseauiano y liberalismo individualista terminará siendo una pedagogía que ignore lo social y lo reemplazará con lo cultural puro. Por preparar «hombres», nunca pudo preparar ciudadanos ni individuos de carne y hueso, en la búsqueda de «hombres» metafísicos.)

Esta característica teórica y especulativa de la corriente culturalista hizo muy «hablada» o muy literaria la pedagogía, cuyo cuerpo doctrinario constaba de afirmaciones filosóficas, de supuestos, de exhortaciones, de expresiones de deseos, pero sin apoyo de hechos, ya que el experimento y la observación científica habían sido suprimidos. Por otra parte, lo postulado no podía nunca ser experimentado o comprobado pues estaba por definición más allá de lo científico.

9. Publicada por la Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná, 1962.

(¿Cómo se puede comprobar que se ha logrado una «personalidad armónica e integralmente desarrollada»?)¹⁰

Si un exceso del positivismo pudo haber sido la búsqueda de la «receta» para la educación, un exceso de la reacción ha sido sin duda la difusión de la «frase grandilocuente», que diluyó la realidad en palabras, que suplió la realidad social con la cultura, que sustituyó al hombre argentino con el esquema de hombre y que colocó toda la problemática en un cielo metaempírico del que no se podía descender nunca para resolver concretamente la enseñanza de la «historia» o «geografía». Precisamente porque toda la educación consistía en ascender a él.

Finalmente, los supuestos que hemos atribuido esquemáticamente al positivismo no corresponden estrictamente al pensamiento de Mercante. Su doctrina debe ser estudiada y revalorada, pues no cae más que bajo las críticas superficiales de la reacción. Esta, por su parte, inaugura una actitud investigadora cómoda, *de escritorio en lugar de laboratorio*, de escribir y hablar o lucubrar en lugar de experimentar y de encubrirse en una suerte de halo místico para resolver problemas de antemano irresolubles ante tal enfoque. (Un ejemplo podría ser el de la vocación como llamado interior e inverificable.)¹¹

6. 1916, 1918 Y 1922: TRES FRACASOS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

Teníamos en contra el tiempo, el tiempo para explicar la reforma y convencer a un país en el que todos se ocupan de educación [...] El tiempo no nos ha sido propicio [...] No obstante, la reforma renacerá, no importa con qué nombre y en qué fragmentos [...] Si no tuvo la fortuna de sobrevivir a los cambios políticos del año 1916, no fue una obra impremeditada ni precipitada. El tiempo, estamos seguros, la justificará [...] Creo en la vida americana. Tengo, por eso, una fe inquebrantable en el maestro que viene; entonces el camino abierto será camino andado. La semilla que sembramos será árbol florido en humus propicio. *Que nacimos medio siglo antes, se dirá*; tal vez haya quien crea inútil esta paciencia de traducir en curvas las actividades del niño. Está bien. No abrigamos ilusiones pero alimentamos esperanzas (Mercante, Víctor,

10. Para otro ángulo de enfoque, en la comparación de las semejanzas y diferencias en las relaciones entre reacción espiritualista y positivismo, véase la siguiente relación entre radicalismo y liberalismo:

Digamos a modo de conclusión provisional que el radicalismo anterior a 1916, frente al énfasis en lo económico dado por el movimiento de 1880, aparece con un recurso a valores «metafísicos», constituyéndose alrededor de la exigencia de participación en forma casi exclusiva (DI TELLA, Torcuato; GERMANI, Gino y GRACIARENA, Jorge *et al.*, *Argentina, sociedad de masas*, Buenos Aires, Eudeba, 1965, p. 137).

Debiera investigarse la relación existente entre las conductas o actitudes del radicalismo y la reacción espiritualista. Pues si el positivismo coincide en la valoración de lo práctico y lo económico con el liberalismo, la reacción parece asemejarse mucho al radicalismo en su exaltación de los valores, la cultura y la búsqueda de categorías filosóficas, con el desdén por lo práctico y la sobrevaloración de «lo moral». El radicalismo es en política lo que la reacción espiritualista es en la educación.

11. Véase nuestro artículo «Replanteando el problema de la vocación», en *El Docente*, año 1, nº 8, Buenos Aires, noviembre de 1960.

La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas, 1918; la bastardilla es nuestra [N. de E.: Véase edición de la UNIPE: Editorial Universitaria, 2014, con presentación de Inés Dussel]).

Particularmente para este tema vale el carácter hipotético de nuestro trabajo.

El año 1916, con el proyecto Saavedra Lamas, pudo haber significado el acierto con un camino para nuestra educación en mora. Así describe Saavedra Lamas la situación:

He afirmado y creo haberlo demostrado sin refutación apreciable que tenemos en nuestro país, para sus mejores fines, un sistema inepto de instrucción pública. No se ha correlacionado la instrucción primaria con la secundaria, ni la secundaria con la superior; no se ha observado el doloroso desgranamiento de la población escolar y la fatal deserción de los primeros años que arranca de los bancos escolares una muchedumbre desorientada y estéril; no se ha coronado esa instrucción primaria con las manualidades industriales, la opción vocacional oportuna y el incentivo de actividades remunerables que complementan en todas las civilizaciones educacionales la instrucción primaria superior. Se mantiene supersticiosamente, sin permitir discutirlo, nuestro viejo colegio nacional con su enseñanza nocional y dispersiva y su enciclopedismo comprobado, como se mantienen años innecesarios de la instrucción primaria, sin demostrar ni siquiera discutir su enseñanza meramente recapitulatoria; se confunde con increíble ignorancia la escuela de artes y oficios que sirve para formar obreros y capataces de taller, dotados de conocimientos generales y fatalmente superabundantes, si se multiplican, en un país agropecuario de tan escasa industrialización, con la necesidad y conveniencia de una enseñanza técnica general como forma de orientación práctica, ofrecida como opción vocacional en la escala oportuna de la vida [...] Se ha girado, pues, y se gira en torno del problema sin llegar a su fondo, que es la preparación técnica general coronando la instrucción primaria como la única forma en que se puede ofrecer a todos, sin exclusiones ni especializaciones anticipadas [...]

Y es así como se hacen *veintiocho* planes de enseñanza en nuestra instrucción pública, reduciéndolos a cambios colaterales de materias; y es así como, sin poner en la escala de la vida otra oportuna opción vocacional, se subordina el cuadro de conjunto a la finalidad dominante del doctorado y la instrucción universitaria superior, cuyas gruesas deficiencias estallan en hechos episódicos rompiendo la malla de sus primitivos estatutos. Solo la difusión de una enseñanza persistente podrá vencer la resistencia sorda disfrazada de incompreensión y preparar el ambiente, la conciencia profunda de que la verdadera reforma educacional debe consistir en un cambio de sistemas y no en cambios colaterales de materias.¹²

12. SAAVEDRA LAMAS, Carlos, «Introducción», en BUNGE, Carlos Octavio, *La educación (Tratado general de Pedagogía)*, libro I, *La evolución de la educación*, 6ª ed., Buenos Aires, Vaccaro, 1920, pp. 19-20.

Afirma claramente Saavedra Lamas la estructura antidemocrática de nuestro sistema de educación, pues el principio de organización que la rige es la universidad o los estudios superiores y a estos solo tiene acceso un grupo reducido o clase. Toda nuestra educación está pensada para satisfacer las exigencias que la que la universidad ponga al que llegue allá arriba, pero no para satisfacer las necesidades de los que no pueden llegar a ella. El sistema es aristocrático.

El proyecto de la Escuela Intermedia, fundado en las doctrinas de Mercante, Senet y Herrera, persigue como objetivo la capacitación para la vida real, la vida práctica, pero es al mismo tiempo el intento de dar una estructura orgánica nueva a la instrucción pública en totalidad y de acuerdo con ejes diferentes, abandonando la supeditación total a la universidad. La enseñanza primaria es reducida a cuatro años y tres son para la intermedia. La secundaria mantiene su papel de preparatoria para la universidad, pero incorpora núcleos especializados (ciencias físico-matemáticas, ciencias químico-biológicas, ciencias histórico-geográficas y materias literario-filosóficas). El proyecto trata de solucionar el problema vocacional al par que superar la crisis de pubertad. Busca una salida para el ausentismo; se correlaciona con las necesidades socioeconómicas; intenta superar el verbalismo con lo práctico-técnico; incorpora las asignaturas optativas, etc.

Es, en síntesis, el enlace entre una pedagogía científica de base psicofisiológica con una organización escolar estructurada sobre otro eje (pubertad-vocación) y acorde con una realidad socioeconómica.

En los fundamentos del proyecto leemos «que la enseñanza secundaria no está correlacionada con la primaria y no prepara de manera eficiente para la vida ni para el ingreso a las escuelas especiales y universidades», «que en vez de preocuparse exclusivamente de la reforma de los planes de enseñanza, es preciso resolver la cuestión fundamental, modificando nuestro sistema vigente de educación que no atiende a las necesidades intelectuales de toda la población escolar, según su edad, situación social y tendencias», «que la estadística escolar permite suponer que, de los alumnos que terminan anualmente el cuarto grado, solo un 40% completa sus estudios en el Colegio Nacional [...] mientras que un 60% queda con la instrucción inicial *insuficiente para bastarse a sí mismos y ser útiles a la sociedad en que viven*», «que el Estado no llena su deber de proporcionar instrucción a todos los jóvenes susceptibles en recibirla», «que es conveniente favorecer las tendencias y vocaciones que se manifiestan entre los trece y catorce años, para facilitar la opción entre los estudios de finalidad universitaria y los técnicos, industriales y comerciales, y preparar al mayor número para servir a la sociedad y al Estado mediante una *educación realmente democrática*», «que se debe establecer en la Escuela Intermedia, además de la preparación general que reemplace al examen de ingreso a los colegios nacionales, una enseñanza técnica y esencialmente práctica, *de acuerdo con el desarrollo económico e industrial del país*, en cuya capital no funciona aún con carácter oficial ninguna Escuela Profesional para varones en el grado de instrucción correspondiente»¹³ (el subrayado es nuestro).

13. SAAVEDRA LAMAS, C., *Reformas orgánicas en la enseñanza pública*, tomo I, Buenos Aires, Jacobo Peuser, 1916.

La escuela intermedia abarca dos áreas: enseñanza general (Matemáticas, Historia Argentina, Geografía Económica de la República Argentina, Castellano, Francés e Inglés, Historia Natural, Geografía Física y Descriptiva, Física, Química, Derecho Usual). La enseñanza profesional o técnica, con Dibujo obligatorio para todos (el dibujo era el instrumento científico de la época, servía para la Geografía, Zoología, Botánica, Física, etc.), incluía, a elección de los alumnos, las materias que luego se mencionan.

Nótese la significación económica y social que pudo haberse derivado para la educación en nuestro país de haberse dado los instrumentos «para bastarse a sí mismos y ser útiles a la sociedad» en aquella temprana época. Estamos en 1916. Obsérvese el adelanto en la concepción de las técnicas que pudieran derivar en profesiones o semiprofesiones, de tipo independiente, y podían quebrar el marco económico de tipo exportador (agrícola-ganadero) e importador (de manufacturas). Más notables aún son las posibilidades ofrecidas a la mujer. Veamos:

– *Varones*: trabajo manual en madera. Dactilografía. Taquígrafía. Linotipia. Torneado en madera y modelado de piezas de fundición. Soldaduras, uniones de caños para gas y aguas corrientes; montajes de artefactos. Cincelado y repujado de objetos de metal. Dibujos decorativos, letreros artísticos, *vitraux d'art*, papeles para paredes, etc. Modelado. Prácticas agrícolas y cultivos según la región. Práctica comercial. Artes gráficas. Fotografía. Galvanotecnica. Telegrafía y telefonía. Instalaciones eléctricas. Manipulaciones de cinematógrafo y otros aparatos de proyección. Encuadernación artística. Fabricación de jabones y velas. Agrología e hidrología, según la región. Destilería. Canastería. Primeros auxilios.

– Para *mujeres*: economía doméstica. Costura y confección. Dactilografía. Taquígrafía. Cocina, lavado y planchado. Fabricación de conservas y dulces. Jardinería. Cincelado y repujado. Dibujo decorativo, *vitraux d'art*. Práctica comercial. Modelado. Bordado. Decorado en cueros, porcelana, etc. Fotografía. Telegrafía y telefonía. Manipulación de aparatos de proyección. Puericultura. Cartonado. Primeros auxilios. (El plan preveía asimismo la asistencia de alumnos extraordinarios para seguir estos cursos prácticos.)

Permítaseme transcribir un párrafo del tomo II (p. 446), que puede servir para demostrar por qué considero que la no adopción del proyecto Saavedra Lamas significa un *fracaso nacional en educación*, al par que pone de manifiesto la aguda visión de dicho ministro y cuán errada es la apreciación de los que miopemente ven a Mercante como un encerrado medidor de cráneos. Estimo fundamental este párrafo para la presentación de la hipótesis a que se hace referencia:

Las Escuelas Intermedias, con la orientación práctica de sus estudios, pueden llegar a ejercer una influencia acentuada en la vida económica del país si logran formar elementos de trabajo de la capacidad requerida por las diversas actividades industriales que funcionan actualmente. Para la consecución de este fin, necesario será desde luego que las enseñanzas prácticas de carácter industrial en estas escuelas sean de tal naturaleza que ofrezcan a los egresados de ellas, que se vean obligados a buscarse la vida, la perspectiva de una ocupación fácil y de suficiente remuneración en la industria, e independiente en lo posible.

¿Por qué habría de fracasar este proyecto?¹⁴ No porque fuera una reforma que solo se atuviera a lo educativo, sino porque básicamente iba a permitir –y esta es nuestra hipótesis– *quebrar la estructura agrícola-ganadera exportadora con su contraparte importadora, al alterar radicalmente el esquema de educación correlativo*, descrito en «Economía y educación». ¹⁵ En él se describe la educación como sirviendo a la dependencia; la Escuela Intermedia podía ser la salida para la independencia. Era una educación como *instrumento para un desarrollo industrial y vida independiente*. Era un tipo de educación para evadir aquel rígido mercado de puestos, posibilitando ganarse la vida. Iba a servir para una modificación no solo de la escuela sino también de la sociedad misma.

El roquismo, según alguna nueva corriente,¹⁶ es visto como un movimiento progresista y favorecedor de reformas. Se practica una distinción entre un liberalismo revolucionario en oposición a un liberalismo oligárquico. La generación del ochenta está constituida por estos liberales progresistas, entre los que ha de colocarse a Joaquín V. González, creador de la universidad experimental y científica que iba a dar origen a esta ley.

El positivismo de Mercante, dentro de esta línea, es de tipo nacional y progresivo, con visión modificadora de la realidad que acentúa el papel de lo económico, el papel de lo argentino, y se atreve a reformas de fondo. El proyecto Saavedra Lamas representa la gran oportunidad que se pierde para hacer el esquema del país de hoy. La Argentina llevará encima desde entonces cuarenta años de atraso. La Primera Guerra Mundial estaba generando una incipiente industria. Este proyecto significaba cambios estructurales, la creación de una realidad socioeconómica, la educación para la vida diaria real argentina. El proyecto fracasa. Sin duda alguna, a los intereses económicos dados convenía más que el proyecto no se hiciera realidad. No importan los argumentos usados en las Cámaras ni quiénes lo defendieron o se opusieron. Con gran sorpresa de Saavedra Lamas, los avanzados de entonces, los socialistas, se oponen. La coyuntura histórica se perdió.

Hemos afirmado que 1916 es una fecha de fracaso en nuestra educación, si la hipótesis presentada es correcta.

1918 es otra fecha importante. Nace la Reforma en Córdoba. Mucha información existe sobre ella. Es curioso observar cómo frente a la Reforma la actitud suele ser de tipo emocional: o se adhiere incondicionalmente o se la rechaza de igual modo. Es necesario acercarse a ella con actitud inteligente y crítica, con

14. Una de las razones habitualmente dadas para explicar su fracaso es la de carencia de maestros capacitados y personal idóneo. Sin embargo, donde funcionó, lo hizo con éxito. Es muy interesante analizar los tres experimentos realizados por el profesor Eduardo V. Szlagowski en la ciudad de La Plata, entre 1916 y 1924. Del primero de ellos, realizado dentro del Proyecto de Escuela Intermedia (clase de Dibujo transformada en confección de *affiches* con destino comercial), dijo Víctor Mercante: «Después de esta demostración no podrá decirse que la Escuela Intermedia ha fracasado».

Otras causas del fracaso: la oposición legislativa; al ascender al poder el presidente Yrigoyen ese mismo año, no percibió la significación del proyecto y manifestó con relación a la educación que la norma era «no innovar», con lo que terminó favoreciendo los intereses existentes.

15. CIRIGLIANO, Gustavo F.J., «Economía y educación», en *Cátedra y vida*, n° 32, Buenos Aires, septiembre de 1960, pp. 18-21. Se transcribe en el capítulo II.

16. RAMOS, Jorge Abelardo, *Revolución y contrarrevolución en la Argentina*, Buenos Aires, Amerindia, 1957, pp. 233 y ss.

deseo de objetividad. La Reforma fue un hecho real y originó consecuencias. Hoy es más urgente analizarla que declamarla o condenarla.

Surge dos años después del proyecto de la Escuela Intermedia. Ya la hemos mencionado como un movimiento estudiantil de triple proyección: escolar, política y social, pues lo que se inicia como reforma escolar irá a convertirse en deseo de reforma social.

La Reforma careció de doctrina pedagógica propia. Esto es dramático cuando es precisamente un movimiento de reforma escolar. Tenía cerca el proyecto de Saavedra Lamas-Mercante, con el que podía incluso ensayar su cambio social; tenía la doctrina positivista, más ajustada a nuestra índole educacional, la de Mercante, pero la desconoció. Y, curiosamente, a la Reforma se le acopló la reacción espiritualista, que no podía por su misma naturaleza brindarle doctrina pedagógica para lo social, pues solo se ocupaba de la «cultura», y que *no podía engendrar ninguna organización escolar* diferente.

La reacción espiritualista —es nuestra hipótesis— habrá de matar de anemia a la Reforma. Esta era un movimiento positivista y con tendencia a lo científico, que rechazaba lo teológico y autoritario, y por tanto no correspondía que se emparentara con el espiritualismo, que era o resultó ser una teología laica (donde los dogmas se llamaban ahora valores de la cultura) o una metafísica para aristócratas de la cultura. La Reforma es movimiento de una clase que busca ser dirigente. La reacción espiritualista forma intemporales del espíritu y la cultura. Y para ella la política no existe.

La reacción espiritualista, al unirse a la Reforma en sus mentores teóricos, le transmitió su propia inoperancia básica.

«La universidad —contra la que se levanta la Reforma— no había interpretado lo nacional, como que era intelectualmente extranjerizante y estaba socialmente incomunicada» (Del Mazo). Y Cossio: «La vieja universidad era un todo aislado completamente de la sociedad en general». Si estas dos citas reflejan de algún modo el espíritu y los objetivos de la Reforma, nos preguntamos: ¿qué corriente pedagógica era la más cercana para coincidir y suministrar medios de acción, el positivismo de Mercante o la reacción? Sin duda alguna, era el positivismo. Sin embargo, la Reforma pareció elegir a contrapelo. Solo pudo concretarse de haberse unido a una doctrina positivista, pues la Reforma misma es de implícita base positivista.

Pero, al levantarse contra todo lo existente, suponiendo que todo era igualmente malo, cayó en confusión. *Confundió a La Plata con Córdoba.* ¿Apresuramiento o ceguera? No percibió que la salida estaba en transferir el esquema platense, con su espíritu científico y experimental, positivista en suma, a las demás universidades. No percibió que La Plata no era medieval. Que era la única universidad en realidad «reformista», científico-experimental. Así se expresa C.O. de Montoya en artículo ya citado, refiriéndose al espíritu que preside la creación, en 1905, de la Universidad de La Plata por Joaquín V. González:

Bajo ese conjuro nació la Universidad nueva que su fundador, bajo la advocación de Sarmiento, cuyo lema fue «Ciencia y Patria», puso «siempre contemporáneo», subrayó, porque entendía que no solo era la realización

de su sueño sino del suyo propio para *luchar contra la universidad medieval, aristocrática, selectiva; contra su viejo formalismo y profesionalismo despersonalizador, con un impulso realista y regionalista*. Una universidad experimental, científica, moderna. Una universidad que tenía que llegar al pueblo, a la masa trabajadora, por medio de la extensión universitaria: conciertos, conferencias, publicaciones, investigaciones; útil al progreso *regional y nacional* (el subrayado es nuestro).

El pensamiento de Joaquín V. González demuestra que La Plata era reformista antes del dieciocho. (De paso, es interesante observar que el lema *Pro Scientia et Patria* enlaza las dos notas del liberalismo progresista: espíritu racional científico y nacionalismo.)

En suma, los que suscitaron el espíritu de la Reforma parecieron no percibir la distinción entre el liberalismo progresista o revolucionario (como el de J.V. González y el mismo Saavedra Lamas) y el liberalismo oligárquico.¹⁷ Fue un desierto histórico que junto a la Reforma surgiera la –recuérdese el nombre– «reacción» espiritualista. No podía ser la salida para ese movimiento de tipo social una doctrina como el culturalismo, que hemos visto ser no social.

Resultados. Taborda, destacado reformista, dice: «La Reforma no ha resultado puesto que en el balance de diez años de acción reformista no existe saldo que permita establecer una neta diferencia con el sistema anterior al año dieciocho». Y Deodoro Roca: «Al cabo de unos pocos años, la universidad estaba peor que antes y el pueblo se fue apartando, desalentado y sin fe en quienes, en cierto momento, creyó o deseó creer».

En el año 1928, la F.U.A. declaraba que la «Reforma universitaria no imprime aún el sello de su eficiencia en la universidad argentina». Los postulados fundamentales «todavía permanecen como un *contenido doctrinario sin aplicación*». Se buscaba una nueva misión para la universidad: cultural, de investigación, profesional y de acción social. Los ideales existían, pero la doctrina pedagógica capaz de llevarlos a realidad falló porque en lugar del positivismo –único capaz de tal misión– se expande el culturalismo.

Al perderse la Reforma, 1918 representa otro fracaso en la educación argentina, en la búsqueda del cambio fundamental de la estructura.

1922 es otra fecha clave pues marca el ingreso oficial del culturalismo o reacción espiritualista a cátedras en universidades y el alejamiento del positivismo.

Destino paradójico el de este país: cuando necesitábamos escuelas para la vida, aparece la escuela para la Cultura con mayúscula, con su temática sobre

17. Lo curioso fue la falta de conciencia de esta contradicción entre el espíritu «hacedor» de la Reforma y su unión con la reacción espiritualista como doctrina pedagógica sobre cuya base actuar. La Reforma universitaria, de orientación pragmática, significó reforma práctica (no de espíritus), pero extrañamente coincidió con la renovación espiritualista en pedagogía de corte metafísico, cuando debió haber sido acompañada de actitud científica en lo educativo. Frente a lo genuino argentino (Reforma del dieciocho), se importó una estructura metafísica europea para dar forma a la educación desde 1920 a 1960, lo que produjo divorcio entre filosofía y régimen de vida. El peligro puede subsistir en que ciertas concepciones básicas de la universidad de hoy mantengan el ideal *intelectual* en oposición a la necesidad de que todos estén en la universidad (lo que no significa que todos sean abogados o médicos). Manteniendo el ideal intelectual, es difícil que otro tipo de profesiones tradicionalmente no intelectuales puedan ingresar en los claustros.

la personalidad y los valores. Cuando la Escuela Intermedia buscó una salida hacia una vida independiente y la Reforma rehacer la vida universitaria y la sociedad, aparece un movimiento con fundamentos para no hacer nada y una educación para los términos filosóficos.

Lo que se afirma tiene valor de hipótesis. No soy historiador. Arriesgo interpretación. Toca a los historiadores su crítica, análisis, complemento o rechazo. El año 1920 marca la presencia de las clases medias (Yrigoyen, la Reforma, renovación literaria, etc.). Estas clases medias marchan en busca del poder y control de la sociedad. Van a intentar cambiar la estructura político-social básica. Pero la Reforma va a morir sin lograrlo por no haber encontrado una teoría pedagógica que le diera soporte, ya que era básicamente un movimiento escolar, y va a ser realizado desde una institución escolar. La única salida podría haber sido dada por el positivismo. La reacción espiritualista impidió existir a la Reforma. No tenía teoría realizable pues era antipedagógica, antimétodo, antirrealización, no social. En vez de realizar reformas, publica libros. (Y escribir libros era lo único consecuente dentro de esta corriente.)

También falló el plan Saavedra Lamas, de fundamento positivista. La oligarquía liberal encontró un aliado inconsciente en la reacción, que desplaza al positivismo, para no cambiar la estructura. La educación quedará tal cual con aquella estructura clasista.¹⁸ La reacción espiritualista –hipótesis– es la continuación del liberalismo reaccionario en educación. El positivismo de Mercante pertenecía al revolucionario o progresista. Poco le costó a la reacción imponerse pues servía a la situación creada. Podía introducir un poco de confusión, que demoraba las cosas. No iba a modificar nada, nada más que la terminología; iba a dejar la educación como estaba o paralizarla aún más; iba a inundar de palabras y libros las mentes de los que supuestamente iba a cambiar; iba a detener la ejecutividad. La reacción fue aceptada. Introdujo su terminología. Y eso fue así por cuarenta años. Así se torna cómplice de la supervivencia de la estructura anterior.

Hay una pregunta que debemos –todos– respondernos: ¿por qué no se apoyó a fondo la reforma Saavedra Lamas? Porque ello era el comienzo de un cambio de estructuras. Desbarataba el esquema clasista anterior. Era educación para la vida, para la industria, para el trabajo independiente. (El mismo reclamo que podemos hallar en Alberdi.) Significaba modificar la estructura agropecuaria al cambiar su correlativa educativa.

Quizá nuestra interpretación sea inadecuada, pero la esterilidad de la reacción, la muerte del positivismo, la aceptación del antipositivismo, que lo supera, siendo que marcha a contrapelo con la historia y con la realidad argentina, requieren una explicación. Y cuanto más se analiza, desde un ángulo de filosofía de la educación, más hallamos que la reacción es, antes que nada, eso, reacción, regreso; charla en lugar de ejecución; libros en lugar de experimentos; retorno a una educación tradicional y medieval pero laicizada; pedagogía de escritorio en lugar de pedagogía de laboratorio; y ningún cambio para perderse en una maraña de la personalidad, en un palabrerío de la cultura y de los valores y de la formación integral y armónica.

18. Véase descripción de la rígida estructura clasista en el capítulo II, «Economía y educación».

Pero mantenía aquello que criticaba Mercante: al salir de la escuela, se tiene que aprender el nombre de los productos argentinos y el precio de los artículos. La reacción acentúa el divorcio entre escuela y realidad, al desviar a otro objetivo la función de la escuela: la vida íntima personal en contacto con valores. Así esterilizó los esfuerzos de los educadores durante cuarenta años.

Para finalizar este punto presentador de hipótesis, agregamos que sostenemos que la *reacción espiritualista es un fracaso* y retroceso en la educación de nuestro país porque *toda la educación argentina es de base positivista*. Solo lo que se entronque o enlace con el positivismo de cualquier tipo puede hacer funcionar nuestra educación, convertirla en operante o viviente. Lo que no esté en esa línea, que es su corriente sanguínea, la paraliza en lugar de reactivarla.¹⁹

«Sarmiento es el representante más genial del positivismo argentino», dice Korn, en cita de Ghioldi.²⁰ Asimismo Korn considera positivista a Alberdi. El normalismo es Pestalozzi positivizado. La Universidad de La Plata es básicamente positivista. La Escuela Intermedia, que pudo haber salvado el curso detenido de la educación, es de fundamento positivo. La situación, que vivimos en los últimos años en el país, de cambios y renovación, es de positivismo implícito. Y el movimiento de síntesis ha surgido por haber revalorado al positivismo argentino. La magnífica actuación práctica de Cassani, particularmente en la política educacional, lo revela más cercano, en la acción, al positivismo que a las doctrinas espiritualistas de las que ha sido difusor teórico. Cuando se ha de actuar en la educación argentina, el positivismo urge. El mismo Mantovani en sus obras últimas adopta una actitud de revalorización del positivismo y retorna a los fuertes

19. Del ya mencionado artículo de Ortiz de Montoya reproducimos:

Después de la crisis del noventa, los conductores de la educación buscaron modelos en Europa, en Estados Unidos, en direcciones más prácticas y realistas. Balestra se orienta decididamente por dejar de lado la «instrucción abstracta» a la que Alberdi mostró siempre su desconfianza. Con el autor de *Las Bases* repite: «La instrucción, para ser fecunda en la República Argentina, ha de contraerse a las ciencias, las artes de aplicación, a las cosas prácticas, a las lenguas vivas, a los conocimientos de utilidad material inmediata». Es el suyo un expeditivo pragmatismo vital: urgencia de encaminarse rápidamente a la vida laboriosa y útil. «Se llega a la moral más pronto por el camino de los hábitos laboriosos y productivos de esas nociones honestas que por la instrucción abstracta» -relee en Alberdi- que todavía estampa aquellas vibrantes sentencias que le parecieron proféticas: «Nuestra juventud debe ser educada en la vida industrial y para ello ser instruida en las artes y ciencias auxiliares de la industria. El tipo de nuestro hombre sudamericano debe ser el hombre apto para vencer el grande y agobiante enemigo de nuestro progreso: el desierto, el atraso material, la naturaleza bruta y primitiva de nuestro continente». ¿Por qué hablar de positivismo en la educación? La actitud y el pensamiento obedecen a una dirección exigida por las circunstancias históricas.

Más adelante dice la citada autora: «La tendencia actual -explica Zubiaur- es necesariamente utilitaria, práctica» (ZUBIAUR, José Benjamín, *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*, Buenos Aires, Lajouane, 1960). Zubiaur era subinspector nacional. En la *Memoria* de 1887 aspiraba a que solo los tres primeros años del Colegio Nacional fueran comunes y que a partir de cuarto una rama fuera más práctica y comercial, para atender la formación de «hombres trabajadores» que «necesita la República, no ilustrados a la violeta».

(Transcripción de ORTIZ DE MONTOYA, C., «La educación nacional desde el ochenta a nuestros días», op. cit., pp. 65-66 y nota de p. 66.)

20. GHIOLDI, A., «Juan Mantovani en la pedagogía argentina», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3ª época, nº 2, Departamento de Ciencias de la Educación, La Plata, 1961, p. 29. Asimismo, para una interpretación de Sarmiento como un heraldo del pragmatismo, véase nuestro artículo «Sarmiento en sus contactos culturales con los EE.UU.», en *Humanidades*, t. XXXVII, vol. 2, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, 1961, pp. 171-179.

temas del normalismo, la educación popular, la democracia, etc., aunque quizá ya sea tarde para un pensamiento totalmente elaborado.²¹

Bajo otro ángulo podemos también referirnos a la reacción. Alguna explicación hay que dar al hecho por todos reconocido de que, de 1930 a 1950, los estudios pedagógicos se ven duramente criticados y desprestigiados. ¿A qué se debe ello cuando precisamente está en pleno apogeo la reacción espiritualista? ¿Cómo explicar el desprestigio cuando precisamente se trata de configurar una visión filosófica, si no es por el hecho de que la reacción se ha alejado de la realidad y la ha desfigurado con palabras?²²

7. LA REPETICIÓN DEL ESQUEMA TRIPARTITO

La existencia de tres períodos (el positivismo del 1880 a 1920, la reacción anti-positivista de 1920 a 1950 o 1960, y hoy una nueva etapa) encuentra coincidencias con apreciaciones históricas que interpretan el período del ochenta como el predominio de una clase oligárquica, de intereses agropecuarios básicamente, el acceso –o su intento– al poder de las clases medias alrededor del año 1920 (sufragio universal, entre otros) y la aparición en la década de 1940 de las clases más populares en busca del poder político, el gremialismo, etc., lo que indicaría la existencia de un *substratum* político social diferente para cada etapa.

Similar interpretación hallamos, con respecto a la literatura argentina, en un trabajo publicado en Venezuela por David Viñas.²³ En él analiza tres generaciones literarias (las de 1900, 1925 y 1945) y las hace coincidir con tres momentos clave en lo que va del siglo: el Centenario de la Revolución de Mayo (1910), los gobiernos radicales (1916-1930) y la década peronista (1945-1955), como él mismo dice: «Las etapas en que se articulan los fenómenos sociales argentinos fundamentales, que van desde el repliegue de la alta burguesía liberal pasando por la ascensión y experiencia de gobierno de las clases medias hasta desembocar en la ambigua vigencia del proletariado».

A la primera etapa, en el estudio que citamos, corresponde un grupo de escritores con una temática coincidente y un tipo de respuesta histórica. Son Roberto Giusti, Manuel Gálvez, Ricardo Rojas, Vicente Martínez Cuitiño, Leopoldo Lugones, Enrique Larreta, Baldomero Fernández Moreno, Arturo Marasso,

21. Véase el artículo de Ghioldi citado en la nota anterior. Asimismo, el editorial de Ricardo NASSIF, *ibid*.

22. Deseo dejar expresamente declarado que, al referirme a los profesores Cassani y Mantovani, únicamente me refiero a las ideas que representan y a los efectos de las doctrinas que difundieron. De ningún modo intento enjuiciar sus personalidades, que admiro y respeto, o su fecunda actuación en la educación –han dedicado cuarenta años de su vida a la educación argentina– y con quienes, además de deberles, como alumno, la formación profesional, mantengo una deuda personal de gratitud por su apoyo, que de ningún modo quiero ocultar. Al Dr. Cassani, de quien fui alumno en Pedagogía y Política Educacional, debo el comienzo de mi actividad docente, pues siendo director general de Enseñanza Secundaria, en 1955, me llevó al Instituto Superior del Profesorado Secundario para que me dedicara de lleno a las cátedras de Pedagogía y Didáctica. El profesor Mantovani dirigió mi trabajo de tesis doctoral en los años 1956-1958, fui jefe de trabajos prácticos en su cátedra, y fue él quien me propuso para ocupar interinamente la cátedra de Filosofía de la Educación en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata en el año 1958. Absurdo pues sería ver en este trabajo un intento incriminatorio.

23. VIÑAS, David, «Repaso y balance de la literatura argentina», en *Humanidades*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, año II, t. 2, julio-diciembre de 1960.

Rafael A. Arrieta, Alberto Gerchunoff, Benito Lynch y José Ingenieros. En la segunda etapa (año 1925, revista *Martín Fierro*) surgirán Jorge Luis Borges, Conrado Nalé Roxlo y otros como Oliverio Girondo, Luis E. Soto, Eduardo Mallea, Leónidas Barletta, Roberto Arlt, Ezequiel Martínez Estrada. Y finaliza el autor mencionando los que integran la tercera etapa, su temática y su manera relativamente coincidente de dar respuesta a los enigmas de nuestro tiempo.

Hemos mencionado, a título ilustrativo, este trabajo, que ofrece un esquema tripartito para interpretar la literatura argentina desde fines del siglo pasado a nuestros días. Pero las semejanzas no paran ahí. Encontramos un fenómeno semejante en las tres etapas de la música porteña, el tango. La denominada Guardia Vieja, que va desde 1870 a 1920, descriptible sociológicamente de manera clara por el tipo de instrumentos utilizados, los tríos, el tipo de baile, «la danza prohibida», la música aún sin letra, la ubicación física (el arrabal); no existe el profesionalismo, tiene vigor la improvisación musical.

La denominada Guardia Nueva, de 1920 a 1950, con la aparición de la letra y por tanto del cantor, el fenómeno Gardel, la incorporación del tango al cine, la popularización de la danza en las familias, el tango como industria y como profesión, su dimensión internacional (París), la aparición de la «orquesta», los grandes renovadores (Julio De Caro y Osvaldo Fresedo), la aparición de los poetas del tango (Enrique Santos Discépolo, Homero Manzi, Alfredo Le Pera, José M. Contursi), creación de los personajes típicos («la vieja») de las letras de tango.²⁴

Y la que se podría denominar de Vanguardia, surgida alrededor del año 1950, encarnada en Horacio Salgán, Astor Piazzolla y Eduardo Rovira, caracterizada por la búsqueda, los intentos y los ensayos; nuevos estilos de orquestación y arreglo; experimentación con instrumentos no tradicionales; ensayo múltiple en la formación de conjuntos diferentes (octetos, quintetos, sinfónicas, de cámara); decadencia como baile; desaparición o poca importancia de la letra, lo que significa la práctica desaparición del fenómeno «cantor».

Si las tres etapas pudieran, como se ha hecho alguna vez, ser caracterizadas en pocas palabras, se podría decir que el tango de la primera es «tango para los pies o tango-baile», el de la segunda es «tango para los labios o tango-canción», y el de la tercera, «tango para los oídos o tango-música».

Tal vez la extensión de este esquema tripartito pudiera volcar claridad sobre otros fenómenos de nuestro país, no reduciéndose únicamente a la literatura, a la educación y al tango.

8. MOVIMIENTO DE SÍNTESIS

Dijimos anteriormente que la relación de ajuste entre fines y medios exige premiosamente un tercer momento sintético. Incluso temporal o históricamente pareciera requerirse: 1880, tesis; 1920, antítesis; 1960, síntesis.

24. Para la descripción de estas dos primeras etapas, véase: FERRER, Horacio A., *El tango. Su historia y evolución*, Buenos Aires, A. Peña Lillo, 1960.

¿Qué caracteriza este momento? ¿Hay algún soporte real para afirmarlo? ¿O es una simple expresión de deseos, quizá una mera deducción lógica pero igualmente producto de escritorio?

Afirmamos la *existencia de este tercer momento* sobre la base de varios factores:

1º En primer lugar, la aparición de una *conciencia o sentido histórico* respecto de la educación, la búsqueda de interpretación de la educación como *totalidad*. Una manifestación puede ser la interpretación presente. Nos preocupamos por saber qué significó la educación, cuál fue su sentido y qué etapas anteriores han periclitado, al par que se reconoce necesario dar una fundamentación distinta a nuestra época.

2º Únese a ello la *revalorización del positivismo*, que nos indica que se ha saltado el cerco tendido por la reacción espiritualista. Una prueba de ello la constituye la reaparición de la revista *Archivos de Ciencias de la Educación*, que fue creación de Mercante.

3º Existe *actitud decidida de efectuar la síntesis*, lo que supone un enfoque nuevo, la búsqueda de un *pensamiento independiente*, libre y múltiple evitando cierto tipo de censura mental que nos hemos autoimpuesto los argentinos, y con un acercamiento a nuestra realidad circundante de hoy.

En un artículo publicado en una revista norteamericana indicamos algunas notas de este movimiento surgente.²⁵

Junto a la conciencia crítica de la época, a la búsqueda de interpretación histórica de la educación argentina en totalidad, a la preocupación por un pensamiento original adecuado a la realidad presente, al deseo efectivo de sintetizar lo anterior revalorizando el positivismo, existen otros factores. Hay hechos nuevos y temas y enfoques nuevos que evaden el marco de la reacción espiritualista y nos indican que nos movemos en terreno diferente. Y también han aparecido medios nuevos que con su presencia modifican de hecho la actitud de los educadores.

4º *Hechos nuevos*. Mencionamos los siguientes, sin que la lista intente ser completa y sin que signifique valoración alguna de ellos. Solo queremos destacar su presencia porque significan una situación nueva inexplicable dentro de los términos del antipositivismo. Estos hechos nuevos son al mismo tiempo tendencias de la realidad.

25. CIRIGLIANO, G.F.J., «Approaching Kilpatrick from a Latin American Viewpoint», en *Studies in Philosophy and Education*, Toledo, Ohio, vol. 1, nºs 4-5, noviembre de 1961. Ahí indicaba:

But I'd like to point out a new movement taking place in Argentina, at the University of La Plata, identified as the Pedagogy of Synthesis, under Professor Nassif's leadership. Unlike previous attempts in education in Argentina, this movement is not looking outside for a universal «good theory of education» but it tries to start from reality itself. It probes to find categories from the real environment; it is looking for operational aims, instead of abstract ends. It tries to make educational positivism and spiritualistic reaction confluent to a new and different synthesis. I dare say that this new movement of «Pedagogía de la síntesis» will spread all over Latin America as the 1918 Reform movement did; because it is an attempt to bridge the gap, to overcome the divorce. It tends to make good use of different theoretical viewpoints now in controversy —not to discuss them only on the theoretical level, but to consider them operationally, in application to a certain social reality (p. 187).

- Acentuación de la agremiación (en una profesión individualista según los cánones de la reacción). Aparición del Estatuto del Docente.
- Pérdida de estatus y pauperización económica de los docentes.
- Huelgas docentes.
- Aparición de universidades obreras (tecnológicas).
- Creación de universidades privadas.
- Nuevas universidades estatales (Nordeste, Sur, La Pampa).
- Reformas notables en las universidades nacionales (particularmente Buenos Aires).
 - Gobierno tripartito. Estatuto universitario.
 - Creación de nuevas carreras como Sociología, Psicología.
 - Inclusión de Biología en las carreras de Ciencias de la Educación, lo que nos remonta a la época del positivismo.
 - Régimen cuatrimestral. Cursos de ingreso.
 - Modificación en el sistema de promoción. (Muchos de estos hechos son una renovación en las prácticas educativas y estas dependen de una teoría. ¿Cuál es la teoría oculta que tienen? Tornarla explícita es urgente.)
 - Gran renovación en el cuerpo de profesores.
 - Censo universitario (1958).
 - Cursos y escuelas para graduados. Departamento de graduados.
 - Vinculación con lo económico-social. (Departamento de Orientación Profesional, de Industrias, Instituto de Biología Marina, Instituto de Cine, Teatro, etc.)
 - Creación de una Editorial Universitaria.
 - Difusión de la beca (para estudiantes y graduados); importancia asignada a los viajes y al intercambio; créditos de honor.
 - Detención de la edificación escolar.
 - Masivo aumento de estudiantes en universidades.
 - Creación del profesorado básico.
 - Difusión del planeamiento integral (cursos, expertos, publicaciones). Creación de departamentos de planeamiento en el Ministerio Nacional de Educación y en la Universidad de Buenos Aires.
 - Seminarios Regionales y Nacional de Educación, con participación de los docentes (1960).
 - Reparición de las carreras de Ciencias de la Educación con planes propios y de corte científico.
 - Consejo Nacional de Educación Técnica.
 - Acción internacional de educación (planes de OEA, Unesco, Alianza para el Progreso).
 - Reparición de la revista *Archivos de Ciencias de la Educación* usando el mismo título que en la época de Mercante (1961).
 - Primera Reunión de Departamentos de Ciencias de la Educación (1961).

Y muchos otros hechos más indicadores de que la realidad ha variado y que una filosofía implícita está en operación. Podemos decir que el tradicional positivismo educacional argentino se impuso en los hechos y empezó a actuar sin tornarse aún conciencia explícita.

Todos esos hechos nuevos son una «respuesta» que significa algo, son una toma de actitud distinta, un decidido deseo de hacer y superar la inacción a que forzó la reacción espiritualista. No solo hay hechos nuevos. Hay una actitud diferente. *Actitud* que es al mismo tiempo una *tarea*. (Lo que sigue explicita lo dicho en el punto 3º). En palabras de Nassif:

A pesar de todo la década del cincuenta deja ver un decidido intento de recobrar para los estudios pedagógicos la fuerza que tenían antes de 1930, y, sin que se abandone la visión filosófica, incorporar definitivamente el método científico y positivo a la dilucidación de sus cuestiones específicas. Por otra parte, sacude al país, y particularmente a sus educadores, un fervor pedagógico que ayuda a una revalorización de la pedagogía como tal. El ambiente está dado, particularmente en las universidades, quizá las únicas que en este momento pueden iniciar un movimiento de recuperación, pero los pedagogos hoy militantes viven un estado de espíritu muy especial. Se sienten –tal vez sea ese su destino– como miembros de una generación de transición: todavía no han resuelto sus problemas teóricos y prácticos de modo coherente, al mismo tiempo que comprenden que solo en el encuentro de la reflexión filosófica y de la investigación científica positiva está el comienzo de una pedagogía verdaderamente fecunda. Esta pedagogía no puede ser otra que una *pedagogía de síntesis* –no de compromisos convencionales– entre las ideas y los hechos, entre lo científico y lo político, entre la especulación y la observación.

Como generación de transición, tiene asignada la importante tarea de abrir el camino para que la generación de pedagogos que se forma elabore definitivamente una pedagogía sintética o comprensiva –en el más amplio sentido del término– por encima de la lucha entre escuelas cerradas y capaz de abarcar en un sistema abierto los múltiples aspectos que la educación brinda al análisis. Tomando los aspectos en su totalidad, evitará las unilateralidades; superando las escuelas con visión crítica, podrá incluso hacerles justicia y, atendiendo a nuestro pasado más inmediato, recoger lo que de perdurable dejó la brillante generación de positivistas –el retorno a lo concreto, a la investigación y a las experiencias directas–, tanto como lo que definitivamente enseñó el antipositivismo –la integración de los hechos pedagógicos a una teoría amplia y coherente–.²⁶

Certera es la exposición de Nassif. Nuestra esperanza es no quedar reducidos a simple generación de transición o punto intermedio sino ser gestores –en lo posible– de la síntesis.

Como un movimiento o tarea no se hace sin personas, sin equipo, sin campo de operaciones, vemos que en la facultad «pedagógica» por antonomasia del

26. NASSIF, Ricardo, «Revitalización de los estudios pedagógicos en la Argentina. Por una Pedagogía de síntesis», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Departamento de Ciencias de la Educación, La Plata, 3ª época, nº 2, julio-diciembre de 1961, pp. 5-10. Reproducido en el punto 10 de este capítulo.

país es donde este movimiento principia. Es la misma facultad por la que pasaron los líderes del positivismo, Mercante y Senet, y los del antipositivismo, Mantovani y Cassani. En su *plan de tareas*, como hemos visto en la cita de Nassif, de la revalorización del positivismo, recupera el experimento hoy convertido en método científico. De la valoración de la antítesis conserva la acentuación de lo humano, pero ahora dentro de un «marco argentino». Elimina la desconexión con la realidad social, resabio del liberalismo individual. Aparece entonces lo «social-concreto», que es la auténtica circunstancia argentina, la realidad en que nos movemos en 1962; no es más lo «social-teórico», que se reduce a ser una bolilla sobre la familia, la sociedad y el Estado como educadores. Del antipositivismo no se perderá la alta dignidad del individuo, pero será bajada a la tierra. Quedará la «cultura», pero ahora convertida en «cultura socializada», la cultura vigente en una sociedad dada; no la cultura universal, atemporal, con valor de por sí.

El positivismo, pese a la profunda visión de Mercante, cayó en la exageración del dato, del método. El espiritualismo (en realidad, un humanismo; ver la semejanza con humanismos de otros países: Robert M. Hutchins, en EE.UU.) cayó en palabras sin significación, sin operatividad en la realidad.

La oposición sostenida entre «ciencia» y «filosofía» puede ser falsa y puede ser superada, desde un nuevo ángulo. Es tarea de síntesis asignar un campo a cada una, definiéndolas. (Filosofía: reino de las hipótesis. Ciencia: comprobación de estas.) Hemos de evitar que nuevamente –se trata de un peligro real siempre– se caiga en la medición ridícula y en la reducción de todo a la biología (en nuestros días quizá a la psicología o sociología). Como asimismo evitar el moverse en el plano charlado del culturalismo, absurdo desconocedor de los datos científicos. Integración de ciencia y filosofía, de fines y medios, de ideas y hechos.

Positivismo: Medios / Reacción Espiritualista: Fines

Síntesis	}	Fines pero operacionales
		Medios pero humanos

Filosofía como método científico. Filosofía como suscitadora de hipótesis y no disquisición vacua y remota. Ciencia como experimento y uso de método, no como manía de medición.

Y sobre todo se ha de buscar el fundamento doctrinario, el conjunto de hipótesis que necesitamos para explicar lo que sucede hoy en educación, para descubrir el sentido de los hechos nuevos y para poner en marcha o acompañar la circunstancia actual. Pero para esto es necesario que se realicen otras tareas, no determinables por los pedagogos. Es imprescindible una política educativa, saber qué quiere lograr el país con su educación, determinar los ideales y las necesidades, equiparnos con los medios nuevos y las técnicas pertinentes, y

algo muy importante: que se esclarezca debidamente cuáles son los principios de organización de nuestra sociedad. (Lamentablemente no podemos extendernos sobre este último punto.)*

En afán de síntesis surgirá la nueva problemática (objetivo propio de la tarea sintética) alrededor del hecho de que el hombre no es solo un mecanismo al que hay que aprender a manejar para enseñarle bien ni un espíritu aislado al que acertarle en la satisfacción de los placeres intemporales de la cultura. Ni el hombre es una cosa (positivismo) ni un puro fin en sí (reacción). Es un ser orgánico-espiritual enmarcado en un cuadro social que le posibilita y condiciona su desarrollo. La dimensión social es nota constitutiva del hombre.

Surgiría así la relevancia del *contorno social*.

Una sugerencia que debe ser tenida en cuenta por un equipo de pedagogos bien intencionados en nuestro país es la de no intentar reformar la educación por la vía administrativa de los planes y programas. Saavedra Lamas hablaba de la sucesión de veintiocho planes (lo que daba, según creo, un plan cada dos años). No hay ministro que no suponga que debe reformar la educación. Y la práctica demuestra que es imposible, inútil, inoperante. Hasta se anticipa que cualquier cambio que se intenta no cuenta con posibilidades de éxito. En nuestro país casi anualmente se hacen reformas y cambios en los papeles, y la educación sigue igual. Cuanto más cambia, más es lo mismo. Lo que habrá de lograrse es reestructurar el eje sobre el que se apoya un sistema educativo, su principio de organización. Para ello, cambio de ideas y de actitudes es lo primero por lograr. Si no se cuenta con mentalidades distintas es inútil querer reformar, pues hay que ceder el manejo de lo nuevo a mentalidades no nuevas.

Lo dicho no significa la eliminación de la posibilidad de reformar la estructura radical sobre la base de un plan o ley, porque también sabemos que las leyes crean conductas y, a la larga, disposiciones o actitudes. Pero un objetivo inmediato para un grupo renovador es el de crear esta problemática nueva de que hablamos, un nuevo ángulo para enfocar los problemas remanidos. Algo distinto, más fuerte que lo manoseado y charlado, y que brote de la realidad.

Si se llegara a suprimir, por ejemplo, el latín de los planes, que no sea simplemente porque no hay tiempo disponible, sino porque no tiene nada que ver con el hombre (o producto) que se quiere lograr.

El grupo renovador habrá de crear un lenguaje diferente para la realidad diferente y al verla bajo otros ojos podrá ir creando una mentalidad nueva en los que va educando. En este sentido ha de ser entendido el criterio de Nassif de que se trata de una generación de transición. El grupo estará formando el ejército de operaciones que luego podrá hacer real el cambio de estructuras cuando se lo intente en serio, y no solo con la firma de un decreto. (Los decretos firmados que solucionaban el problema de la vivienda no la solucionaron. Es interesante recordar el criterio de Spranger referido a nuestra época comparada con el siglo precedente. Antes la administración tenía un poder ejecutor y realizador. En nuestros días, el camino debe recorrerse de abajo hacia arriba, de la misma situación concreta hacia su proyecto.)

* La oración entre paréntesis está en la edición de 1967, no así en la de 1982. [N. de E.]

Una primera tarea consistirá pues, más que en cambiar cosas, en cambiar ideas. Lo que no significa que todo se reduzca a ella. El equipo, si puede, ha de intentar el cambio total; si las fuerzas no lo permiten, crear las condiciones del futuro, según aquello de: «las opiniones de una generación se transforman en la política de la siguiente». Este es el papel mínimo del movimiento de síntesis. Crear un nuevo lenguaje, una renovada terminología significativa, es lo más posible e inmediato.

5º Además de los «hechos nuevos» que mencionamos anteriormente, existen *temas nuevos*. Estos indican, al igual que los hechos, que nuevamente el marco limitado de la reacción espiritualista ha sido roto. Mencionamos algunos a título ilustrativo de entre las muchas ideas que hoy circulan en las carreras de Ciencias de la Educación. Si echamos una mirada a los programas de estudio de algunas asignaturas, encontramos a simple vista una poderosa renovación temática, no interpretable dentro de las categorías antipositivistas.

- Educación y economía.
- Relaciones humanas y educación.
- Educación y propaganda.
- Las máquinas en educación. La tecnificación de la educación.
- Educación y nuevos medios de comunicación.
- Dinámica de grupos y educación.
- Técnicas de grupo aplicadas a la educación.
- Educación e ideología.
- Formación profesional y formación general.
- Planeamiento de la educación. Teoría del *curriculum*.
- Técnicas y medios de comunicación.
- Los medios audiovisuales.
- Laboratorios de lenguaje.
- Técnicas como «números en color», entre otras.
- *Team-teaching*.
- Filosofías de la educación: reconstruccionismo, existencialismo, movimiento analítico.
- La evaluación mecanizada.
- Educación para una sociedad de masas.
- La investigación socioeconómica en educación.
- Educación para el desarrollo económico.
- Educación para una era automática.
- Educación y burocracia.
- Educación y ocio.
- Educación y comprensión internacional.
- Educación y guerra.
- Educación y cambio.
- Lo gremial: educación y profesión docente.
- Educación continua.
- La democracia como ambiente social.
- La «americanidad» y «argentinidad» de nuestra educación.

- Relaciones entre las esferas política y social y la educación.
- Teorías del aprendizaje por la experiencia y conducta.
- Búsqueda de una filosofía de la educación argentina, en sus diversos momentos –en este trabajo solo hemos tomado dos–: colonial-facúndico; independiente-facúndico; independiente-liberal; liberal-positivo; liberal-espiritualista.
- Presencia de lo tecnológico en educación.
- Educación para la vida política.
- Educación y problemática de desarrollo nacional (petróleo, acero, comunicaciones).
- La escuela como medio político de transformación del país (tesis sarmientina).
- La escuela como representación espontánea de un medio social (tesis facúndica, línea de Mariano Cabezón, según Taborda) que moldea conforme a un espíritu comunal.
- El razonado cambio social. El valor del acuerdo racional.

La lista podría continuar. Pero remito al lector a un análisis de los actuales programas de asignaturas pedagógicas y su comparación con los de tiempo atrás. Otros elementos también señalan un nuevo enfoque: el proyecto de formar técnicos en Educación, además de profesores. Asimismo no solo la presencia de lo nuevo es significativa, sino la ausencia de ciertos contenidos característicos de la reacción espiritualista (por ejemplo, se han dejado de lado las antinomias) es algo que conviene tomar como dato.

La inclusión de esta temática, sin embargo, *no soluciona nada*. Se trata más que nada de temas de trabajos para la tarea nueva por realizar. Indica que hay mirada nueva y que se trabaja en otra dirección. Pero no indica que todavía los resultados de ese mirar puedan transportarse a la realidad argentina que nos rodea. Es simplemente búsqueda de nuevo instrumental para acercarse a la realidad, con mejor preparación.

6º Junto a la temática nueva han aparecido en el mundo *medios nuevos* que posibilitan enfrentar los problemas de la educación con otro enfoque y resolverlos de modo no tradicional. Por ahora no son más que una esperanza. Ya los hemos mencionado: instrucción programada, corrección mecánica, sistemas de promoción, técnicas diferentes para el aprendizaje de los números y del leer, los medios audiovisuales en totalidad, los laboratorios de lenguaje, la enseñanza en equipo. Debe decirse que para nosotros por ahora son más «temas» que «medios» reales.

En resumen, luego de la consideración de estos seis factores, los hechos, la temática, los medios nos sugieren la presencia de un positivismo implícito. Pero hay otros indicios quizá menos importantes, pero que invitan a establecer comparaciones. En la época del positivismo la denominación de las dos materias claves era: Ciencias de la Educación y Metodología. Con la reacción, sus nombres fueron, en cambio, Pedagogía y Didáctica. Hoy, curiosamente (¿quién se lo habrá propuesto?), reaparece el uso de Ciencias de la Educación para la carrera; la asignatura Pedagogía llega a una disolución por hallar su contenido repartido en otras (caso del profesorado básico, en Santa Fe), y la Didáctica llegará a ser suplida con los medios audiovisuales, las máquinas o

la teoría del *curriculum*. Por otra parte, la Pedagogía como asignatura, al ser pensada como Ciencia de la Educación, pierde el carácter de normatividad (deber ser) típico del espiritualismo.

Los hechos, la temática, el nuevo enfoque nos colocan en la dirección que el movimiento de síntesis persigue.

La Síntesis manejará fines menos abstractos y medios menos concretos. El fin menos abstracto es no formar un hombre intemporal, sino un hombre enmarcado en una sociedad concreta, la argentina, 1962, en su situación, pero tampoco en una simple adaptación biopsíquica. El medio menos concreto (no es un mecanismo que funcione si se da con la tecla justa) se pondrá en relación con un hombre en situación, con problemas personales, intransferibles, no ajustable como máquina, en reino de libertad.

Por allí se busca el sendero. El argentino concreto de 1962 no es una ilusión ni un esquema de laboratorio o escritorio. No es una ficción. Es un hombre que ve su presente dominado por la preocupación económica, en un país que intenta recuperación, con apetencia de sobrevivir y con un ideario (occidental cristiano) aún no totalmente definido en términos operativos. Un hombre que tiene que ver con la luz que no hay, con los caminos que faltan, con golpes militares que se suceden, con el acero que no se fabrica, con la Argentina de 1962.

Pero el enfoque hallado, el intento de síntesis, los hechos nuevos, la temática y los medios requieren otras cosas que, ya hemos dicho, evaden lo pedagógico: la política nacional educativa ha de determinar el hombre que se quiere lograr. Fue propio de la reacción espiritual pensar que existía un dominio de lo pedagógico de por sí y que son los educadores los que deciden qué debe ser la educación. Los educadores, hoy, con método científico, solo pueden decir cómo se hace una vez conocido lo que se quiere hacer.

9. FINAL

Aquí, en Paraná, que ocupa lugar destacado en la educación argentina, centro irradiador del normalismo y luego del positivismo, hemos expuesto, por primera vez de modo orgánico, este intento de reinterpretar la educación argentina que conduce al movimiento de síntesis.

Toca a ustedes analizar las hipótesis, juzgarlas, someterlas a prueba. Si en alguna hubiera coincidencia, sirvan las presentes palabras como una invitación, como una mano extendida proveniente de otro centro tradicional del positivismo, la Universidad de La Plata, para que en lo común unamos esfuerzos.

Unir esfuerzos y luchas no con la mirada vuelta al pasado, irrecuperable ya, sino hacia el futuro, que si lo logramos en síntesis lleva algo del pasado, nos conduce el presente y, con todo, es un futuro absolutamente inédito, nuevo a la vez.

10. «REVITALIZACIÓN DE LOS ESTUDIOS PEDAGÓGICOS EN LA ARGENTINA. POR UNA PEDAGOGÍA DE SÍNTESIS», POR RICARDO NASSIF²⁷

Muchas veces se ha planteado la cuestión de la existencia de una pedagogía argentina. Pero no siempre la solución del problema ha respondido a un enfoque metodológico correcto, puesto que el interrogante está condicionado a la posición que se adopte frente a la posibilidad misma de las pedagogías nacionales.

Más aún, todo depende del sentido que se dé al término *pedagogía*. Si por él se entiende una teoría y una técnica científicas de la educación, es porque se le reconoce una universalidad que trasciende todas las fronteras geográficas o políticas. No obstante, como el punto de partida y el de llegada del proceso educativo es el hombre, el pensamiento que trabaje con ese proceso necesariamente ha de sustentarse en las realidades individuales y socioculturales que, concretamente, definen a cada hombre y a cada grupo de hombres. Desde este ángulo puede, pues, decirse que, junto a principios y a técnicas universales, es factible e imprescindible desarrollar ideas, normas y organizaciones pedagógicas específicas para cada comunidad humana.

Lo expresado tiene validez como apreciación de índole teórica e ideal, pero no resuelve el problema concreto de la existencia o no existencia de una pedagogía argentina e, incluso, de una pedagogía latinoamericana. El tema es complejo y su tratamiento merecería una extensión de la cual no disponemos aquí. Sin embargo, vale la pena aunque más no sea esbozarlo con intención modesta de aportar elementos primarios para su estudio con miras no solo a la interpretación y balance de la pedagogía actual argentina, sino como medio de trazar algunas posibles líneas de trabajo para nuestras futuras generaciones de pedagogos.

El supuesto de este aporte no puede ser otro, en primer lugar, que otorgar a la pedagogía el significado de un conjunto orgánico de ideales y fines educativos, de conocimientos científicos y de técnicas decantadas a lo largo del intenso trabajo cotidiano de pedagogos y educadores. No se trata de la educación —que es un arte y una actividad concreta—, sino de un pensamiento preciso, de un estudio positivo y de una científica regulación de la misma. Desde esta perspectiva resulta claro que todavía no tenemos una pedagogía argentina, sino tan solo valiosos elementos dispuestos para su constitución y, por supuesto, una problemática educacional propia.

En otra oportunidad hemos afirmado que es característica de los pueblos latinoamericanos una profunda vocación y una urgencia educadoras reflejadas en la acción de sus prohombres a la vez grandes educadores de pueblos. Esa urgencia educativa, esa impostergable vocación magistral, han determinado que la pedagogía latinoamericana —y por cierto argentina— sea eminentemente «activa». Los pocos años andados en la historia no nos permiten la serenidad necesaria para armar una pedagogía teórica que es privilegio de pueblos con sedimenta-

27. Incluimos en este capítulo, por tener vinculación con el actual momento de síntesis, el ensayo «Revitalización de los estudios pedagógicos en la Argentina. Por una Pedagogía de síntesis», *op. cit.*, del profesor Nassif, ex vicedecano de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata (con autorización del autor, que mucho agradecemos).

da cultura. La realidad en formación nos incita a actuar sin dilaciones, a buscar prontas salidas, y ello hace comprensible que, salvo contadísimas excepciones, los hombres comprometidos en el pensar pedagógico de América sean reformadores, virtuales o efectivos, profundamente conectados con su circunstancia.

El indicado es uno de los valores positivos de la pedagogía de nuestros países, sobre todo porque supone la convicción de que será universal en la medida en que se mantenga vigorosamente americana. Pero no hay que dejarse deslumbrar hasta el punto de creer que el «activismo» —no en sentido didáctico, sino como actitud— será la permanente y única salida para nuestros problemas sociales, culturales y específicamente pedagógicos. En ello reside la grandeza de nuestras construcciones educativas porque, al sentirse adheridos a lo concreto, nuestros pedagogos han sido pensadores muy peculiares preocupados por superar la esquemática y fría pedagogía de gabinete. Pero no es menos verdadero que también allí está su debilidad, porque al no organizarse los esfuerzos en sistemas continuos y depurados por la paciente observación de éxitos y fracasos, esas construcciones sufren el constante vapuleo que reduce toda obra al pequeño fragmento de una buena intención. Esto explica que cuando logramos dar forma a una buena experiencia educativa, parejamente se corra el riesgo de verla desaparecer con su realizador por no haber sabido crearle los justificativos teóricos y científicos que puedan darle permanencia. Principio que si es válido para experiencias aisladas, lo es mucho más para el conjunto de la pedagogía y la educación argentinas y latinoamericanas.

En lo expuesto creemos haber dado la razón por la cual en nuestros países no ha cristalizado una pedagogía científica de líneas definidas y sí una que es política y actuante. Si por el modo peculiar de nuestra cultura en desarrollo, o de nuestro temperamento, no ha sedimentado una pedagogía de definidos rasgos científicos, no debe bastarnos la simple comprobación del hecho. El deber impostergable es bregar por instilar en la pedagogía política el espíritu objetivo de la ciencia. Solo así nuestra pedagogía responderá a la política grande de los ideales de todo un pueblo y no a la pequeña de los grupos transitorios. Solo así podrá salvarse, por su ajuste y equilibrio, algo que los latinoamericanos quisiéramos conservar para ascender por la historia: la tensión creadora y fecundante entre la pasión, la acción y el pensamiento.

Es evidente que, como todo pueblo, los argentinos tenemos una historia de la educación. Pero nos falta la visión crítica de esa historia, la conciencia depurada de lo que ella nos impone o nos entrega para su elaboración, la visión orgánica de los ideales que perseguimos y, consecuentemente, el conjunto de afinadas técnicas didácticas y de principios de organización que respondan a esos ideales.

Del análisis de la historia de nuestra educación surgen ideas y normas a raudales. En las generaciones de Mayo y del Treinta y Siete está la fuente inagotable; en Sarmiento, una cima desgraciadamente no del todo escalada todavía; desde él hasta hoy, una multiplicidad de teorías y realizaciones no siempre orgánicas pero muchas veces fecundas.

En lo que va del siglo —concretamente en la segunda y en la tercera décadas—, dos tendencias se disputaron el predominio en la orientación del trabajo pedagógico: el positivismo y el antipositivismo. El primero comenzó su declinación hacia 1920 —no sin antes dejar creada la primera facultad pedagógica de América—

y contó entre sus figuras más altas a Mercante, Senet, Ferreyra y muchos otros; el segundo inició su ascenso por ese año para alcanzar su mayor expresión teórica en Juan Mantovani, aunque en las últimas etapas de su pensamiento se observa una revalorización del positivismo. Otros nombres destacados escapan un tanto al rígido encasillamiento dentro de esas corrientes. Tal el caso de Taborda, con fuerte formación germana, o el de Calcagno, que, si bien trabaja con el método positivo, y procede del positivismo, no pertenece espiritualmente a él sirviendo de nexo en los últimos años entre dos generaciones de pedagogos. Tal el caso, también, de Cassani, preocupado, como Ghioldi –aunque con orientaciones diferentes– por los problemas de la política y la organización educacionales; o el de Rezzano, que llevó a la cátedra universitaria los principios del movimiento de la «nueva educación», y el de Guillén de Rezzano, que realizó prácticamente esos principios y los difundió particularmente en el nivel de las escuelas normales.

En casi todos los casos, las figuras mencionadas que actuaron después del año treinta debieron librar una dura lucha solitaria para mantener viva la tradición y la severidad científica y filosófica de los estudios pedagógicos desde entonces injustamente desacreditados. A pesar de sus esfuerzos, los veinte años anteriores a 1950 fueron predominantemente negativos desde el punto de vista de la promoción efectiva de investigadores y técnicos en el campo de la educación tanto como de educadores realmente preparados para una actividad científicamente fundada. En las universidades, la formación pedagógica no era suficiente, no respondía a las necesidades del país ni se ponía a tono con las nuevas corrientes de la pedagogía que se desarrollaban en los países más adelantados del mundo. Por su parte, las disciplinas pedagógicas en las escuelas normales no pasaban de un nivel mediocre manteniéndose dentro de los viejos cánones.

Los pocos pedagogos formados en esos años –que son los que actúan en este momento–, si bien dominaban las grandes teorías filosóficas sobre la educación, carecían de los instrumentos intelectuales y técnicos para ponerse en contacto con la realidad misma de la educación –escolar o extraescolar–, desentrañar sus secretos y ampliar sus posibilidades.

A pesar de todo, la década del cincuenta deja ver un decidido intento de recobrar para los estudios pedagógicos la fuerza que tenían antes de 1930, y, sin que se abandone la visión filosófica, incorporar definitivamente el método científico y positivo a la dilucidación de sus cuestiones específicas. Por otra parte, sacude al país, y particularmente a sus educadores, un fervor pedagógico que ayuda a la revalorización de la pedagogía como tal. El ambiente está dado, particularmente en las universidades, quizá las únicas que en este momento pueden iniciar un movimiento de recuperación, pero los pedagogos hoy militantes viven en un estado de espíritu muy especial. Se sienten –tal vez sea ese su destino– como miembros de una generación de transición: todavía no han resuelto sus problemas teóricos y prácticos de modo coherente, al mismo tiempo que comprenden que solo en el encuentro de la reflexión filosófica y de la investigación científica positiva está el comienzo de una pedagogía verdaderamente fecunda. Esta pedagogía no puede ser otra que una pedagogía de síntesis –no de compromisos convencionales– entre las ideas y los hechos, entre lo científico y lo político, entre la especulación y la observación.

Como generación de transición, tiene asignada la importante tarea de abrir el camino para que la generación de pedagogos que se forma elabore definitivamente una pedagogía sintética o comprensiva –en el más amplio sentido del término– por encima de la lucha entre escuelas cerradas y capaz de abarcar en un sistema abierto los múltiples aspectos que la educación brinda al análisis. Tomando los aspectos en su totalidad, evitará las unilateralidades; superando las escuelas con visión crítica, podrá incluso hacerles justicia y, atendiendo a nuestro pasado más inmediato, recoger lo que de perdurable dejó la brillante generación de positivistas –el retorno a lo concreto, a la investigación y a las experiencias directas–, tanto como lo que definitivamente enseñó el antipositivismo –la integración de los hechos pedagógicos a una teoría amplia y coherente–.

Este afán de síntesis creadora se observa ya claramente en los planes de estudio que las distintas universidades argentinas aplican para sus carreras de Ciencias de la Educación, los cuales, al mismo tiempo, traducen el reconocimiento, en los medios académicos, del derecho de la pedagogía a una vida propia. El eco auspicioso que los nuevos planteos han encontrado en nuestro medio se recoge claramente en las conclusiones de la Primera Reunión de Departamentos e Institutos Universitarios Nacionales de Ciencias de la Educación (La Plata, septiembre de 1961). De entre ellas merecen destacarse como senderos precisos para el futuro de los estudios pedagógicos argentinos el de la investigación de los hechos pedagógicos, el de la incrementación de las experiencias educativas, el enfoque interdisciplinario de la temática pedagógica, el de la ampliación del sentido tradicional de las carreras universitarias de Ciencias de la Educación, que a sus objetivos docentes deben agregar la preparación para el trabajo de campo mediante la formación de expertos y de investigadores, el de la necesidad de acrecentar la preparación técnico-profesional de los educadores de todos los ciclos didácticos, el del trabajo conjunto de los pedagogos de todo el país en la dilucidación de los grandes problemas de la educación nacional, sobre la base de nuestra línea democrática y popular, que lejos de desdibujarse se afirma hoy con más fuerza que nunca.

Crear en los jóvenes que estudian pedagogía o en los que la están haciendo como auxiliares de las cátedras y de los institutos pedagógicos universitarios la conciencia de la necesidad de recorrer esos caminos –muchos de los cuales son senderos que vuelven a retomarse– como condición imprescindible para una revitalización de los estudios educativos argentinos es quizá la más importante de las misiones a asignar a los pedagogos formados. Conciencia que, en primer término, ha de llevar a un balance, a un severo análisis crítico de nuestra situación pedagógica y educacional que cimente un real aporte a la ciencia de la formación humana al servicio de nuestra concreta comunidad nacional. Misión, al fin y al cabo, universal del pedagogo, que puede sintetizarse con las bellas palabras de Spranger: «El punto de reunión para todas las experiencias y movimientos en el dominio de la educación es el pedagogo; y hay que confiar en que no sea una criba, sino un espíritu formador y plasmador que pueda devolver lo recibido, elaborado, a la idea».

II. Economía y educación

EL PRESENTE NO SERÁ UN TRABAJO COMPLETO sino apenas un esquema de trabajo. El tema es muy amplio y lo único que intentaremos es reunir, en afán de síntesis, algunos planteos ajenos. Tal vez algún lector pueda realizar, auxiliado con este esquema, un mejor desarrollo. Interesa que muchos lo hagan precisamente por el hecho de haber sido escasamente tratado el tema.¹

El tema central es: *¿qué relaciones existen entre economía y educación?* (o, si se prefiere, entre la estructura económica y la estructura educativa).

1. RELACIONES

Partimos del planteo del problema que hallamos en Spranger en *La importancia de la pedagogía científica para la vida del pueblo*, de 1919. Luego de indicar que todo dominio cultural (que para él son seis) es generador de educación, pasa a tratar del dominio cultural «economía».

Esta genera triplemente educación. O, lo que es lo mismo, existe una *triple relación* entre economía y educación.

1º Toda *técnica de producción* o «método económico de producción» *necesita ser transmitido*, y ello ocurre especialmente cuando la técnica de trabajo es más compleja. Esto hace que las comunidades productoras se conviertan en educadoras (p. 15).

2º Toda *profesión* tiene su *forma educativa propia*. La diferencia respecto a la anterior relación radica en la aparición del *ideal profesional*, que no solo «comprende el trabajo especial económico sino al hombre entero» (p. 16). A su vez, con estos ideales profesionales se conecta un nuevo dominio pedagógico: *la orientación vocacional*.

Sin embargo, posiblemente, el punto más interesante de contacto o relación entre economía y educación sea el que Spranger señala seguidamente. Luego de

1. Este trabajo fue escrito a comienzos de 1960, y en nuestro medio era muy escasa la bibliografía en español. Posteriormente han aparecido obras sistemáticas sobre el tema, por lo que el carácter provisional del trabajo se torna más evidente.

indicar que «la fuerza creadora pedagógica de la economía no se limita sin embargo a la propagación de formas de producción particulares y de procedimientos técnicos», afirma la correspondencia entre un sistema educativo y un sistema económico. Nos permitiremos transcribir el texto de Spranger solo distinguiendo sus partes, que son –creemos– el esquema de un posible desarrollo.

3º La historia enseña que *a todo sistema económico corresponde un sistema educativo completamente determinado*:

- a) En las formas educativas de los siglos XVII y XVIII se refleja no solo la *sociedad articulada estatalmente*, sino también el *mercantilismo*.
- b) Ideas *fisiocráticas* resuenan en *Jean-Jacques Rousseau*, *Friedrich Eberhard von Rochow* y *Johann Heinrich Pestalozzi*.
- c) El *liberalismo económico* ha sido el que menos ha creado formas de educación acuñadas, porque acataba el principio de la defensa personal económica y de la autoformación, y solo se esforzaba por desarrollar la humanidad genérica.
- d) El *socialismo económico* se ha ocupado mucho en épocas tempranas de problemas educativos. Póngase por ejemplo lo que el socialista francés Charles Fourier y el socialista inglés Robert Owen han pensado sobre la primera educación del trabajador junto a la concepción muy diferente que cruza la educación de la humanidad del liberal Friedrich Fröbel.

Insinuación de ley: no hay duda de que no sería pensable una economía organizada de un modo socialista sin un sistema de educación económico completamente nuevo.

Toque de atención: sin embargo, me parece que este problema ha sido hasta ahora meditado poco en sus detalles.

Se prefiere imitar. Los políticos socialistas, al menos, han tomado prestado predominantemente del sistema educativo liberal o del democrático de la igualdad abstracta, y han seguido con ello caminos que en todo caso no llevan a la economía socialista, tal como se bosqueja para nosotros en la idea.²

2. PREGUNTAS

Hasta aquí el planteo de Spranger. Intentemos ahora nosotros formularnos una serie de preguntas:

- I. ¿Existe relación entre la estructura económica y la educativa?
- II. ¿Qué tipo de relación? ¿Se trata de coordinación o de subordinación?
- III. La estructura educativa, ¿es completamente autónoma o se somete a algo?
- IV. ¿Qué tipo de autonomía es exigible para la estructura educativa?
- V. ¿Es posible determinar relaciones entre las estructuras económica y educativa en el caso de Argentina?

2. SPRANGER, Eduard, *Cultura y educación*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, 1948, col. Austral, vol. 2, pp. 16-17. Asimismo, en pp. 123 y 124 de *Las ciencias del espíritu y de la escuela*, Buenos Aires, Losada, 1952, puede resultar conveniente, para una mejor interpretación, comparar ambas traducciones.

I. Luego de lo señalado por Spranger, no cabe duda de que, a la primera pregunta, la respuesta ha de ser afirmativa. Nos estamos refiriendo particularmente a la tercera relación de Spranger. Lo único importante ahora sería intentar precisar qué ha de entenderse por estructura económica y educativa. Sin pretender acierto en la descripción, podemos aceptar –provisionalmente– que por *estructura económica* entendemos la organización dentro de un marco social de las relaciones entre las formas de producción y las de consumo. Y por *estructura educativa*, la organización dentro de un marco social de las relaciones entre la generación adulta y la inmadura a los efectos de convertir a esta en los productos socialmente deseados por aquella.

II. Esta pregunta es más difícil, no de responder, sino de plantear sin caer en la explicación del marxismo. Podemos indicar que las estructuras económica y educativa *mutuamente* se limitan y condicionan, y por ello se hallan en un nivel de coordinación (o pueden hallarse). No se trata de tomar en cuenta la interpretación histórica de la educación de corte marxista (cómo una clase que tiene el poder económico determina la educación), sino de ver cómo todo el sistema económico –que puede cambiarse o ser múltiple a la vez (William H. Kilpatrick) en una misma sociedad democrática– determina cambios en el sistema educativo.

Existe, de hecho, relación entre «promedio educativo» y «nivel de vida», que la estadística comprueba, sin que podamos señalar más que el hecho mismo: el aumento en uno es aumento en el otro. No podemos concluir cuál de los dos determina al otro, pero sí su relación constante.

Por otra parte, en una sociedad democrática y en permanente cambio, se hallan ambas estructuras en permanente ajuste y reajuste mutuo, a la vez que con las restantes estructuras.

III. Tanto la estructura económica como la educativa no son autónomas absolutamente [*sic*]. Se subordinan a la idea política central. Por *política* podemos entender –provisionalmente– una voluntad operativa que, sobre la base de un ideal, se realiza en estructuras parciales (educativa, económica, social, de defensa nacional, gremial, etc.).

IV. Pero la estructura educativa posee una autonomía *técnica*, por cuanto si la política central le asigna un fin –en cuya formulación colabora– lo cumple a través de sus propios medios y arbitrios. La estructura educativa no puede delegar nunca lo pedagógico, que le es propio.

V. La respuesta a esta pregunta requeriría un estudio más profundo. Careciendo de él, con todo nos atrevemos a esbozar un breve cuadro con valor de hipótesis de interpretación.

3. INTERPRETACIÓN

La actual estructura educacional argentina es, en muchos aspectos, el peso muerto, el remanente de un esquema escolar planeado para una economía de país dependiente. En cierto sentido, la estructura educacional era más para la sumisión que para la liberación. Pues nuestra educación, en su sentido más amplio, formaba «dependientes», individuos sometidos a un mercado de puestos dentro de los límites

de país exportador de materias primas y receptor de productos manufacturados, en un marco de división internacional del trabajo. Para ese esquema económico era obvio que la educación solamente debiera formar *intermediarios* o *burócratas*.

Nuestra enseñanza primaria preparaba lectores, aunque luego no tuvieran qué leer. Podía dar un arma descargada y a veces incargable. Daba cultura —un poco, no más—, pero ello no implicaba por sí la posibilidad real de utilizarla. La enseñanza primaria, aún hoy, después de siete años arroja un individuo inerme a la sociedad, con un instrumento cultural que no lo libera. Y todavía nos asombramos de que, en algunas provincias argentinas, casi el 80% de los niños de primaria deserten. Ello se debe, en gran parte, a la sencilla razón de que lo que la escuela brinda no lo necesitan para su medio real. Y conste claramente que de esto no son responsables los docentes, que son los técnicos, sino la política educativa nacional. Los docentes, a igual, por ejemplo, que los militares, pueden servir para uno u otro fin, para el progreso o la detención, para el orden o la revolución.

Nuestra educación primaria no habilitó para ganarse la vida ni para producir para el país. (No se olvide que estamos viendo la educación desde su paralela estructura económica.) Un alumno que egresaba de la escuela primaria no estaba capacitado para la vida ni para el trabajo. La escuela no abría ningún horizonte para ganarse la vida sino dentro de la estructura económica vigente.

Este es el esquema que se puede ubicar, en general, como anterior al año 1930, o, si se prefiere, a la Segunda Guerra Mundial. La escuela primaria prepara individuos inermes que solo saben —cuando saben— leer y escribir, que no se pueden valer por sí mismos y que van a ser la mano de obra barata en el campo, en los frigoríficos y en los ferrocarriles. Es, en suma, la educación destinada a la clase baja. Y, en cierto sentido, para que siga siéndolo al no dársele horizonte.

La estructura educacional del país estaba pensada en función de preparar *funcionarios portuarios*: individuos discretamente cultos, literaria y espiritualmente alineados, teóricamente preparados para la vida de gran urbe, pero de hecho inútiles para salirse de la esfera de lo aprendido y fundamentalmente dependientes. Esto fue posible porque la estructura educacional del país fue pensada para Buenos Aires, y para Buenos Aires concebido como simple puerto. Este puerto capitalino, para toda la maniobra de importación, depósito, control y exportación, necesita una hilera de burócratas: desde los más altos abogados presidenciales hasta el más modesto escribiente. Y a esa formación estaba orientada la educación, de manera proporcional, en sus tres niveles.

Bien claro parece el cuadro de la enseñanza media: maestros y bachilleres cubren los empleos públicos; los que egresen de las escuelas de comercio irán a satisfacer las necesidades de las empresas privadas que se dediquen al intercambio portuario y que ya no necesitan traer más empleados del extranjero.

Era lógico que, habiéndose asignado el país el esquema económico que hemos recordado, dentro de ese cuadro tuviese muy poca cabida la enseñanza técnica, que es la última en aparecer (y como una sección de la escuela de comercio). No podía injertarse la formación de técnicos, ya que ello podría posibilitar una eclosión industrial capaz de quebrar el esquema económico asignado.

La escuela secundaria, destinada a la clase media, ha de formar el elemento burocrático más típico: empleados-bachilleres, o para las empresas o para la ad-

ministración pública, que habrá de florecer frondosa como una salida necesaria para tanto destino personal frustrado.

Siguiendo la descripción de ese cuadro educacional –que hoy mantiene todavía vigencia, dada por la permanencia de las estructuras–, nos hallamos con la universidad, que, destinada a la clase alta, ha de brindar los grandes burócratas: los «doctores», dirigentes de las empresas privadas y a la vez funcionarios políticos. Además de preparar los especialistas –como médicos– que requieren las necesidades humanas habituales. Pero estos también muchas veces habrán de evadirse de su marco profesional y aspirarán al destino de la gran burocracia.

La organización económico-social, por otra parte, determinaba una rígida separación de tres ciclos de estudios. Esta herencia de la rigidez, que no hemos podido sortear todavía, respondía a ese cuadro de sociedad estática que hemos descrito. Enmarcaba los papeles y las posibilidades según las clases sociales y su destino en el mercado de exportación. La rigurosa escisión entre los ciclos es el freno para impedir una ágil movilidad social. Esta movilidad social, en amplia escala, podría producir la ruptura del esquema.³

3. Sin embargo, en la Argentina, entre los años 1870 y 1900, existió una «extraordinaria tasa de movilidad social», según afirma Gino Germani. Es exacto que existió esa velocísima movilidad social y que parte de los que ascendieron lo lograron merced a la educación. Sin embargo, del análisis de la misma estructura educativa no parece desprenderse que estuviera especialmente diseñada para generar movilidad social. La estructura educativa se presenta más bien como un esquema relativamente estático y rígido, que no empuja hacia arriba. Se diría quizá con más acierto que es el propio factor «inmigración», con todo el proceso que implica, el que provoca la movilidad. El *quantum* inmigratorio es de tal magnitud que desborda y transforma la sociedad tradicional. La magnitud de su presencia introduce tal cantidad de modificaciones que la conjugación de algunas de ellas permitirá el avance. A un gran sector inmigratorio, al que se le negó la tierra prometida, y que permaneció en la ciudad, le quedó la posibilidad de completar su destino en el de sus hijos, a través del resquicio que dejaba abierto el esquema liberal, la educación, mediante el codiciado título de «doctor» (que efectivamente permitía el avance).

Entre otros medios, un sector de la inmigración, en su deseo de avance, pero en actitud *individual*, recorre el camino educativo que la clase superior se ha trazado para sí. Y así logrará de algún modo asemejarse. Es decir que, si bien la estructura educativa no estaba diseñada expresamente para fomentar la movilidad (pues, como lo señala Saavedra Lamas, el eje de la estructura estaba en la cúspide: la universidad), con todo se podía de hecho «usar». No se nos aparece evidente que la estructura educativa haya sido modificada para tomar en cuenta las aspiraciones de avance de los grupos inmigratorios. Pero estos se valieron de ella. En tal sentido, la universidad, que no se modifica ni se adapta, es «usada». Y es utilizada como una alternativa más de ascenso (como pudo haberlo sido el comercio, la granja o el matrimonio), a través de un esfuerzo de tipo individual. Este esfuerzo individual, por repetido y extendido, se hará demasiado visible y originará consecuencias sociales. El caso de «m'hijo el doctor». Pero una cosa es diseñar una estructura para un fin, y otra, valerse de ella para lograrlo.

En ese sentido, podemos decir que la estructura educativa (además de la tarea evidente de homogeneización) sirvió como medio efectivo de ascenso. Sirvió para una movilidad que más bien llamaríamos individual.

La Reforma intentó la *institucionalización de ese uso* (en su ensayo de popularización o ampliación de la universidad) más que el diseño de una nueva estructura educativa. Por eso su tarea se concentró en la universidad.

En síntesis, los grupos inmigrantes aprovecharon, a través de un *esfuerzo* especialmente *individual*, una estructura existente que no se modificó expresamente para la nueva situación.

Permítansenos referirnos a otros ejemplos que puedan proporcionar claridad sobre lo que venimos diciendo: cuando una muchacha del interior o de un país limítrofe con un bajo nivel de costumbres y hábitos sociales, ingresa para cumplir tareas de servicio doméstico en un hogar de clase media, puede acontecerle que con el tiempo adquiera las modalidades de la casa (hábitos de pensar, ahorro, mejor distribución del dinero, ideales de vida, habilidades para el manejo de aparatos, etc.). Ello le podrá permitir adquirir una confianza en sí como ama de casa que luego de su casamiento posibilitaría sobre todo a través de los hábitos y gustos conocidos y parcialmente adquiridos mantenerse en una situación de gran cercanía con la clase media, especialmente en el tipo de educación que querrá proporcionar a sus hijos.

El caso se ha repetido también en la Argentina, en parejas que cumplieron tareas de portería y que a través de la asimilación de hábitos e ideales (ahorro, habilidad para la administración, etc.) lograron particularmente en los hijos una situación superior a la propia.

Por tanto nuestra división escolar en tres ciclos era rígida porque también se pretendía una rígida división en clases. Todo estaba determinado para un previo mercado de puestos. *La clase baja cosecha y faena; la clase media embala; la clase alta dirige la operación de exportar.* En este esquema económico, todos habían de hallar su sitio, puesto que no se preparaba para una vida independiente. Ejemplo de esta rigidez y formalismo es el valor convencionalmente tiránico asignado al título o diploma.

Importa menos la capacidad personal que el papel, porque este es más difícil de conseguir, y hasta se podría controlar su obtención. Que es rígida la separación entre los tres ciclos no es necesario demostrarlo. Basta recordar que un estudiante que no haya completado *una* materia de su ciclo medio no podrá ingresar, en toda su vida, en la universidad, hasta que no cumpla ese requisito.

El esquema que hemos descrito sigue demasiado en pie.⁴ Cuando por obra de la guerra, el esquema económico —que sin duda en su momento funcionó bien— se vio alterado y el país comenzó a industrializarse, no se produjo el correspondiente reajuste en el plano educacional. Por eso dijimos que nuestra estructura educativa es todavía el remanente de una época en que estaba ajustada adecuadamente a otro esquema económico que hoy está en cambio. Y es responsabilidad de las autoridades del país en materia de educación crear una acertada política educacional coordinada con la nueva estructura económica que se pretende.

Con lo dicho queda rápidamente esbozado el panorama-hipótesis de las relaciones entre las estructuras económica y educativa en la Argentina.

4. OTRAS RELACIONES

Ahora, continuando este boceto de trabajo, presentaremos el pensamiento de Sergio Hessen, quien en su libro *Pedagogía e mundo economico* señala tres modos de concebir la relación entre educación y vida económica.⁵ Las tres relaciones son:

1^a La habitualmente defendida por los marxistas ortodoxos: «la educación pertenece a la *superestructura ideológica*, que refleja en el orden del pensamiento la más fundamental y dura realidad de la vida social» (p. 9).

2^a *Presupuesto y educación.* Este segundo modo, sumamente importante, señala el hecho de la «influencia del aumento de presupuesto nacional sobre la difusión de la educación» (p. 11). Existe una importante relación entre el pre-

En tales casos se produjo ascenso social, por esfuerzo individual, porque no creemos que esas instituciones sociales (servicio doméstico, tareas de conserje) hayan sido precisamente creadas como instrumento de avance social.

Para finalizar, nuestro sistema educativo total no había sido estructurado para la movilidad social, pero el esfuerzo individual podría utilizarlo para alcanzarla. Y decimos «el sistema educativo total», porque nuestros prohombres —como Sarmiento— sí creían y propiciaban el avance social a través de la educación, pero creían que *con la primaria bastaba para eso*. Se miraban muchas veces en su propio ejemplo, y suponían que sabiendo leer y escribir se tenían las llaves que abrían un horizonte sin limitaciones.

4. Un intento de modificación de la estructura educativa (con influencia sobre su paralela económica) lo constituyó el proyecto del ministro Carlos Saavedra Lamas, con su Escuela Intermedia, que no prosperó.

5. HESSEN, Sergio, *Pedagogía e mundo economico*, Roma, Avio, 1958.

supuesto o la financiación de la educación y esta. El presupuesto es un límite efectivo o condición inevitable para el desarrollo de la educación. Variaciones en el primero tienen consecuencias importantes en la segunda.

Por otra parte, la estructura educativa parece manifestar la tendencia a avanzar en exigencias y demandas mucho más rápidamente de lo que puede crecer su financiación. Este es un problema que el futuro planteará con toda crudeza.

El presupuesto, sea este de origen privado o estatal, es un límite efectivo a la existencia de la educación: la condiciona. Por eso los países tienen la educación que se pagan. Si se quieren mejores resultados, habrá que hacer mayores inversiones. Aunque no debemos olvidar que también en el producto inciden las dotes personales de los docentes, su capacitación profesional y la política educativa.

El hecho de invertir en educación depende del valor que se le asigna a esta. Cuando un gobierno carece de verdadera visión política, se despreocupa de la estructura educacional. Habitualmente no quiere invertir en educación porque no la considera *productiva*. A veces puede tener razón cuando la estructura educacional desajustada puede estar ofreciendo productos que no son los que la política del país requiere. Pero esto también es problema de la política educacional, que no la hacen los docentes, sino el gobierno.

No es la educación la que, por su naturaleza, es improductiva. Es su papel dentro de la política más amplia la que la convierte en tal. Si se considera que el potencial de un país se puede dividir en riqueza o recursos naturales, por un lado, y capacidad humana, por el otro, nos encontramos con que de esta última es responsable la educación que forma los técnicos, los profesionales, los dirigentes, los políticos y los ciudadanos en general.

Si la estructura educativa se correlaciona adecuadamente con la economía que se pretende, invertir en educación es tener éxito en la paralela estructura económica. Descuidarla es frustrar la estructura misma que se quiere montar. La educación alimenta la estructura económica brindando no solo los sujetos *productores* (técnicos, profesionales), sino fundamentalmente los *consumidores*.

Se ha dicho que el presupuesto o la financiación es un límite efectivo para la educación. Nos hallamos dentro del segundo modo que señala Hessen. Esto nos lleva a otro problema. La educación es cara y no se ve cómo puede ser barata sin el riesgo de ser desastrosa. Y no necesitamos recurrir a ejemplos porque saltan a la vista. Y a la vez esto significa que la educación cada vez exigirá más dinero, a medida que se extienda no solo horizontal sino verticalmente. Ello obliga a pensar hasta dónde el mecanismo de la gratuidad puede funcionar ya absolutamente bien.

Y a continuación hacemos referencia a la tercera relación que menciona Hessen:

3^a «Entendida en su compleja y concreta integridad, *la vida económica incluye como uno de sus componentes también la educación*» (p. 13).

La vida económica más allá de las estrictas relaciones de producción incluye enorme cantidad de relaciones sociales y psicosociales. Una de las relaciones que requiere es la educación. La necesita para la transmisión de los métodos y actitudes en la organización de la producción y distribución, y para la transmisión de los medios de consumo.

Esto se suele denominar *educación económica*, que abarca desde la capacitación para ganarse la vida, el conocimiento sobre la realidad económica, la

preparación de especialistas en economía, hasta la *educación del consumidor*, impartible a toda la ciudadanía.

Pero este tipo de relación aquí mencionado es más amplio. Valga recordar lo que Dewey denominaba efecto secundario (educativo) de toda institución, del que no se evaden las instituciones o la realidad económica. Recuértese la peculiaridad de lo que se denomina relaciones humanas e industriales. Piénsese simplemente que las relaciones sociales y psicosociales mismas incluidas en la concreta estructura económica la convierten en educadora, en la medida en que toda comunicación es educación.

Finalmente, queda así esbozado un cuadro de posibles relaciones entre la estructura económica y la estructura educativa, sobre la base del cual se pueda realizar en el futuro una labor más orgánica y profunda.⁶

6. Citamos otras *relaciones* que pueden ser objeto de análisis dentro del juego entre economía y educación:

- La educación es un *bien económico* (ocupacional y de consumo); (de un folleto leemos: «La principal ocupación de los EE.UU. es la educación. El número total de estudiantes a tiempo completo más el número de maestros y personal empleado directamente en las escuelas es tan grande como el total de personas empleadas a tiempo completo en todas las demás ocupaciones de los EE.UU.»). Asimismo pueden recordarse todas las actividades de producción conexas con la actividad escolar: producción de libros de textos, material audiovisual, etc.

- La educación es una *inversión productiva*. Se ha comprobado que a mayor cantidad de años de estudio de una persona, mayores ingresos percibe, en promedio.

- La educación favorece y acompaña el *desarrollo económico*. Este solo es posible en la medida en que se cuente con recursos humanos capacitados más complejamente. Esta tarea la realiza la educación.

- Educación y *consumo*. A medida que se extiende la educación a sectores más amplios de una sociedad, no solo aumenta la capacidad humana para la producción, sino que se produce un aumento cuantitativo y cualitativo en el consumo de esa población.

- *Educación económica general*. En una sociedad en la que los lazos de tipo económico envuelven cada vez más a las personas, es inevitable una capacitación intencionada de todos para esos actos (que van desde la compra y venta, obtención de hipotecas, pago de impuestos, sistemas de ahorro, etc.).

- Véase NASSIF, Ricardo, «Educación y vida económica» (cap. 4), en *Pedagogía de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Kapelusz, 1965.

III. Propositiones para la nueva etapa

EL MOMENTO DE LA EDUCACIÓN en que nos hallamos hoy ha sido descrito (o, al menos, se han señalado ciertas características de él) en el capítulo I, y ha sido denominado *etapa de la síntesis*. Pero en tal descripción solo hemos mencionado: *hechos* que indican que estamos en época diferente a la anterior y no explicable por la precedente filosofía de la educación; *ideas* nuevas que no encuadran en el esquema de la reacción antipositivista; aparición de una *actitud reflexiva*, toma de conciencia y *deseo de interpretación total*; empeño por *superar* las dos etapas anteriores utilizando los mejores elementos de ambas en un intento de síntesis. Pero no se nos escapa que lo que faltaba en esa descripción era la *postulación* o *explicitación* de una filosofía de la educación orgánica que pudiera coordinar esos esfuerzos y comprender las circunstancias nuevas.

La alternativa parece doble. O intentamos desentrañar una filosofía de la educación que por debajo esté guiando los actuales cambios, o se postula una nueva que los explique, ordene y conduzca. Con respecto a lo primero, parecería que no existe una filosofía de la educación definida que se esté abriendo paso por debajo de los cambios que se producen; más bien resulta observable que pueden, bajo ellos, rastrearse influencias de diferentes filosofías.

Parecería entonces que la alternativa restante es la de proponer, postular una filosofía de la educación que pueda dar sentido a lo que sucede y posibilite ajustarse al tiempo actual. Es obvio que tal filosofía de la educación –de existir– no puede *imponerse*; a lo sumo, *proponerse* y ser experimentada y conservada en la medida en que demuestre funcionar.

La situación que ocurre en educación encuentra coincidencias con interpretaciones de estudiosos argentinos, de otras especialidades, que también analizan las diferentes etapas recorridas a efectos de comprender la actual. En varias oportunidades hemos señalado esas coincidencias. Al analizar la evolución de la sociedad argentina –esquema que también extiende a los demás países latinoamericanos–, Germani, luego de presentar las etapas ya recorridas (1. Revolución e independencia formal; 2. Anarquía, caudillismo, guerras civiles; 3. Autocracia unificadora; 4. Democracia representativa limitada –oligarquía–; 5. Democracia representativa con participación ampliada –clase media–), señala que nos encontramos en la

etapa de la democracia representativa con participación total (clases populares), en este tránsito de una sociedad tradicional a sociedad de masas.¹ (El estudio de Germani es insoslayable en cuanto a la significación del papel de la inmigración y la conformación de la actual realidad argentina.) Obsérvese la coincidencia existente entre las tres últimas etapas que indica Germani con las que mencionamos en el capítulo I: positivismo, espiritualismo, y el actual intento de síntesis, caracterizado este último más que nada como una búsqueda para una situación diferente percibida como tal. Según se insinuó ya en el capítulo citado, podrían proponerse, para una interpretación *total* de la *educación argentina*, las siguientes etapas:

1. Colonial-facúndica (hasta 1810).
2. Independiente-facúndica (coincide con las etapas 1, 2 y 3 de Germani).
3. Independiente-liberal (luego de 1853, hasta aproximadamente 1880).
4. Positivista-liberal (de 1880 a 1920 aproximadamente; coincide parcialmente con la cuarta etapa de Germani).
5. Reacción espiritualista (1920-1950, aproximadamente; coincide con la quinta etapa de Germani).
6. Momento actual de búsqueda (coincidente con la sexta etapa de Germani).

Es evidente que si nos encontramos ahora en la sexta etapa de Germani, será necesaria una educación para tal tipo de sociedad, y una filosofía de la educación que sirva de sostén. Necesitamos una educación para nuestra época de presencia de las clases populares.

En un reciente trabajo, José M. Saravia (h.)² se plantea la actual situación de crisis, que comienza en el año treinta (coincidente, agregaríamos, con la inoperancia política de la clase media o la demostración de su incapacidad para estructurar entonces el país conforme a sí), y luego de analizar y descomponer los elementos integrantes de la situación por la que venimos atravesando, propone –como un ingrediente básico y previo– una concepción del hombre (frente a las alternativas liberal y comunista) que es la «cristiana clásica». Analizando la interpretación o diagnóstico de Saravia, nos queda la impresión –que quizá sea solo impresión nuestra y que por otra parte no disminuye en nada la agudeza de su visión, aunque le pueda restar comprensión de totalidad– de que omite diferenciar la etapa que corre entre 1916 y 1945. En tal sentido, todo el pasado argentino se nos presenta como siendo homogéneamente liberal, no distinguiéndose suficientemente dos etapas que son diferentes, aunque una resulte ser la continuadora de la otra.

La etapa, digamos, del 1870-1880 al 1920-1930 tuvo las características políticas del denominado liberalismo oligárquico. Esa etapa acertó en la conducción del país, y el esquema programado en la época de la organización nacional y continuado por ellos fue un éxito y tuvo vigencia hasta 1930, cuando

1. GERMANI, Gino, *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós, 1962.

2. SARAIVIA, José Manuel (h.), *Serás lo que debas ser*, Buenos Aires, Columba, 1965.

cayó a pedazos, restando la incertidumbre actual. Saravia describe muy bien el proyecto de país planeado por los hombres de Caseros y que logró fijar un destino a la Argentina:

La última gran política que conoció la Argentina fue obra de las llamadas «generación de Caseros» y «generación del ochenta». Esas generaciones advirtieron, aun antes que la necesidad se hiciese sentir de lleno, que la Revolución industrial provocaría en Europa una creciente y angustiosa demanda de alimentos, y coligió que el tremendo desarrollo de los mercados industriales les permitiría abonar precios elevados por las carnes y cereales. Les bastó entonces echar una mirada sobre la pampa vacía para convencerse de que la política nacional debía orientarse hacia un objetivo principal: atraer inmigrantes para poblar y cultivar el suelo, y capitales para asegurar una producción óptima y para construir las indispensables obras de infraestructura; todo ello con el propósito de hacer la riqueza del país vendiendo pan y carne a Europa.

Y luego:

La política de Caseros fue un éxito y transformó al país, bien puede decirse, de la noche a la mañana. Durante cincuenta años, el mundo no se cansó de admirar la pujanza de nuestro crecimiento, y tanto el argentino como el extranjero sintieron que era esta la tierra del porvenir (p. 66).

Esas ideas se complementan con las de Germani. Para realizar ese proyecto de país o Estado moderno, ocupando un papel mundial en el marco de la división internacional del trabajo, era necesario no repetir el error de los hombres de Mayo, que tuvieron el mismo ideal o proyecto: creación de un Estado democrático moderno, pero sin lograrlo. Para evitar el fracaso era necesario cambiar la composición social del país, cambiar el hombre argentino a través de la educación, por supuesto, pero sobre todo a través de la *inmigración*. Solo un «nuevo» hombre podría facilitar ese proyecto de país, ya que la experiencia anterior indicaba que con el hombre dado se caía en anarquía, caudillismo o dictadura. Tal sería en síntesis el *proyecto de la Argentina*, entrevisto en Mayo, programado en Caseros, ejecutado por la generación del ochenta, con buen funcionamiento hasta alrededor del año 1930.

Ahora bien, la gran responsabilidad –si es que así puede decirse– debe situarse en el instante en que la conducción política pasa a la clase media (etapa, digamos, de 1920 a 1945), y esta fracasa en hallar una solución que supere el esquema anterior, a punto de dejar de funcionar. La clase media, en su ensayo de gobierno, fue incapaz de proporcionar salida política al país, a través de un proyecto satisfactorio; no logró definirle el destino a la Argentina.

Ese período de auge político de la clase media la muestra incapaz de suplir con un nuevo esquema o proyecto de país al existente, que se venía abajo, porque, al haber cambiado las circunstancias, ya no tenía más operatividad. Es verdad que, en cierto sentido, se convertirán en meros continuadores de la

tradición liberal, pues se han reducido a recibir el poder, pero debe distinguírseles netamente de los liberales de la anterior etapa, y corresponde asignarles el desacierto porque, continuando en el poder, dejaron las cosas como estaban, al reducirse al papel de epígonos.

Y esto se hace más sentido cuando ya entre los ejecutores de la etapa anterior hubo quienes previeron que el esquema y proyecto de país (de los ganados y las mieses) –que funcionaba bien– no podía dejarse como un proyecto sempiterno. Y empezaron a proponer y a luchar por cambios. Tal es la actitud asumida por Saavedra Lamas que analizamos en el Capítulo I. Igualmente pueden resultar ilustrativas estas palabras de Carlos Pellegrini, en 1902:

Somos, incuestionablemente, hoy, en relación con nuestra población, uno de los pueblos más importantes como ganadero y agricultor, y, sin embargo, es evidente que si no tuviéramos más productos que consumir o exportar que nuestros cereales y despojos animales y tuviéramos que pedir a la industria ajena todos los demás indispensables para satisfacer nuestras necesidades, nuestra situación económica sería bien pobre y triste. Una nación, en el concepto moderno, no puede apoyarse exclusivamente en la ganadería y la agricultura, cuyos productos no dependen solo de la actividad o de la habilidad del hombre, sino, y en gran parte, de la acción caprichosa de la naturaleza. No hay hoy, ni puede haber gran nación, si no es nación industrial, que sepa transformar la inteligencia y actividad de su población en valores y en riqueza, por medio de las artes mecánicas. La República Argentina debe aspirar a ser algo más que la inmensa granja de Europa.³

De todos modos, para retornar a nuestro tema, ya sea en los autores citados anteriormente, ya en otros,⁴ se revela en estudiosos argentinos de diferentes sectores y enfoques la preocupación por determinar o caracterizar las etapas histórico-sociales recorridas, por precisar la que vivimos, por la búsqueda de una filosofía (o proyecto de destino) que presida el cambio que se intenta, y por la fijación de objetivos y metas para ese futuro.

El mismo problema enfrenta la educación: *necesitamos una filosofía de la educación para el tiempo que estamos viviendo*. Si para la primera etapa de nuestra educación, la filosofía elegida fue realista, y para la segunda, idealista (ambos términos, en sentido lato), ¿cuál será la de la tercera o actual? A primera vista, parecería que, según las alternancias de la historia, será *algún tipo de realismo*.

Y, en efecto, las alternativas que parecen presentarse, como filosofías de la educación, para una sociedad masiva y en desarrollo, son dos: el *pragmatis-*

3. Citado en la revista *Nueva Etapa*, año I, n^{os} 4-5, p. 118, Buenos Aires, CGT, 1965.

4. ORSOLINI, Mario H., *Ejército Argentino y crecimiento nacional*, Buenos Aires, Arayú, 1965.
FERRER, Aldo, *La economía argentina. Las etapas de su desarrollo*, México, Fondo de Cultura Económica, 1963.
La CGT en marcha. Hacia el cambio de estructuras, Buenos Aires, CGT, 1965.

NOBLE, Roberto, *Argentina potencia mundial*, Buenos Aires, Arayú, 1960.

DI TELLA, Torcuato; GERMANI, Gino y GRACIARENA, Jorge *et al.*, *Argentina, sociedad de masas*, op. cit.

mo (y su secuela: el reconstruccionismo) y el *marxismo*. ¿Cuál elegiremos? ¿Cuál se impondrá?

No tomamos en cuenta una tercera posibilidad que se extiende mucho: el considerar como una «filosofía de la educación» esa colección de normas, reglas técnicas o principios que adoptan organismos educativos internacionales, y que han derivado en congresos o seminarios.

Si seguimos las argumentaciones de Saravia, tanto el pragmatismo como el marxismo quedan descartados para la sociedad argentina actual. (Evidentemente el pragmatismo sería presentado como un corolario de la concepción liberal, y el marxismo caería bajo la crítica del hombre destinado y sometido a la producción.) Y, sobre todo, ambos serían de dificultoso ensamble con nuestra tradición, mejor dicho con las características presentes y no descartables de nuestro ser –porque, por ejemplo, nos guste o no, el liberalismo ha sido incorporado a la tradición argentina–. Pero a la vez el ser argentino ha devenido [*sic*, trunco].

Señalemos de paso que el enfoque de Saravia se encuentra dentro de la filosofía política; es por ello que propone salidas. La actitud de Germani se atiende al marco de la sociología positiva, por lo que es meramente descriptiva y/o interpretativa.

A nuestra vez, tampoco juzgamos factible el retorno al cristianismo *clásico* que propone Saravia. Entre otras razones, porque no parece ser el alentador de la construcción en este mundo, de la acción en esta vida. Y esa dimensión de la acción es hoy inevitable. Los esfuerzos del reciente Concilio parecen ser precisamente un intento por actualizar el cristianismo clásico de acuerdo con las urgencias de nuestro tiempo. Un cristianismo más *actual* nos parecería más urgente. Por ello, sugerimos una posible filosofía de la educación derivada de las ideas de Pierre Teilhard de Chardin, renovador del enfoque cristiano universal actual, que permitiría quizá cumplir mejor con los objetivos (que el mismo Saravia y otros proponen) para el tiempo argentino actual.

Creemos que tales ideas, ofrecidas a modo de sugerencia únicamente, podrían fecundar el desarrollo de un esquema o proyecto de país, sintetizable en ARGENTINA PARA EL MUNDO.

De tales ideas se puede deducir una educación para el desarrollo o crecimiento continuado (crecer o perecer) en la dirección del espíritu. Podríamos lanzarnos entonces a la búsqueda de mayor poder en la medida en que este es espíritu. Asimismo, una educación para la apertura al mundo. El papel de la Argentina hoy –sea este cual fuere– no puede entenderse sino en dimensión mundial. La Argentina se realizará en la medida en que ayude a Latinoamérica y al mundo a solucionar sus problemas, no en cuanto se esfuerce por resolver únicamente los propios. El todo es el que se salva.

Las ideas teilhardianas posibilitarían una actitud optimista para la realización: «ensayarlo todo» porque «todo lo posible se realiza». Se trata de una filosofía que es una invitación a actuar, en un mundo que lo está exigiendo.

Por estas razones ofrecemos en el capítulo siguiente un esquema tentativo de las ideas de Teilhard de Chardin traducidas al terreno de la educación. Si nuestro intento es muy pobre, otros podrán mejorarlo. Si tal filosofía no resulta adecuada, otras más pertinentes serán propuestas.

Quizá algo muy significativo en nuestro momento argentino actual es el desasosiego fructífero, el empeño de búsqueda que acompaña a lo que se puede considerar como una «actitud generacional de toma de conciencia total».⁵ Vivimos en función de búsqueda de una *interpretación total* (quizá porque el fracaso, la quiebra se presenta, como total). Queremos saber qué pasó, cómo pasó, dónde estamos y cómo salimos de esto. La interpretación de lo que acontece requiere a la par ensayos de solución y fundamentalmente proposición de *objetivos*. Creemos que los objetivos derivables del pensamiento de Teilhard de Chardin ofrecen mayor coincidencia con los objetivos que hoy enfrentamos y que han sido propuestos por algunos diagnosticadores, para remediar nuestra no querida ni aceptada decadencia (que es tal solo con respecto al pasado; vista desde el futuro es solo comienzo de algo distinto).

Eso sí, queremos afirmar que, sin un cuerpo más o menos básico de ideas filosóficas sobre la educación, el intento será estéril. No importa cuál sea la filosofía finalmente elegida, lo que sí importa es que muestre posibilidades de confluencia con la situación imperante y los objetivos propuestos. No podemos olvidar que así como el esquema del país (filosofía) que fue meta de liberales y radicales no se ajusta ya, y por ello se busca uno nuevo, así la filosofía de la educación (positivista o espiritualista) que dio sostén a las etapas precedentes en la educación argentina tampoco resulta ya consistente. De ahí la urgencia.

Deseamos, a continuación, presentar un posible esquema de país o proyecto de destino para la Argentina, con mero valor de hipótesis. Cuantos más proyectos o ideas se propongan, mejor será, en cuanto ayudarán a encontrar el sendero adecuado.

Ese proyecto implica para la Argentina cumplir un *papel en el mundo*. No bastaría decir que hay que hacer más caminos, construir más aeropuertos o extraer más petróleo. Es necesario indicar *para qué*.

El papel (y por tanto la idea de Argentina) que se puede proponer es el de *desarrollador de América Latina*. Lo que significa auxiliar *cultural, social y técnicamente* a tales países. (Ello puede significar, por ejemplo, transformar el éxodo de técnicos, dándole un sentido nuevo y adecuándolo a ese papel. La Argentina tiene hoy talento, buenos recursos humanos. Es lo que debe utilizar. Podría emplear tales recursos, altamente capacitados, en los países latinoamericanos –cosa que de hecho hace–, encontrando un nuevo mecanismo que asegure el retorno de los técnicos y su posterior reenvío a otros, de modo orgánico, o hallando una forma de convenio o contrato con tales países por el cual la negociación resulte económicamente redituable para la Argentina).

De aceptarse la idea de la Argentina como desarrollador de América Latina, ello significa replantear todas las tareas que se cumplen hoy: la Asociación Latinoamericana de Libre Comercio (ALALC), ¿ayuda a que desarrollemos a Latinoamérica? La situación de nuestros ferrocarriles, ¿conduce o no a ese papel? El petróleo, ¿es un obstáculo o una ayuda para ello? Eso en cuanto a lo que ya hacemos, pero igualmente deben inventarse las nuevas tareas que se derivan de ese papel.

5. En 1966, Arnold Toynbee manifestó que la Argentina se encuentra en estado de «irritada introspección».

Ello también significará reformular la política exterior argentina, lo que implica una independencia mayor de la política exterior norteamericana, a la que de algún modo nos hemos supeditado, precisamente por no tener definido destino en el mundo. Es en su política exterior donde un país revela la existencia o no de un papel. En la práctica, hemos delegado a EE.UU. nuestra política exterior con los países latinoamericanos.

Ser «desarrollador» no significará, quizá, búsqueda de simple integración latinoamericana; quizá no sea la desaparición de los Estados ni de las fronteras (que seguramente subsistirán, pues no se ve en el horizonte un mecanismo que las haga desaparecer); quizá no se trate tampoco de una nueva división del trabajo a nivel continental.

En síntesis, es necesario traducir a fines operacionales (claramente formulables, ejecutables y verificables) ese papel de «desarrollador». A ese proyecto, por supuesto, habrá de concurrir la educación.

Y, finalmente, convencidos de que estamos ante una nueva etapa total, que no podrá ser eludida ni salteada, depositamos nuestra fe en la *generación de la esperanza*.⁶ Son muchos ya los que se identifican con esa generación, y así leemos:⁷

Tardará un año en llegar a la Argentina este abrir de puertas y ventanas y esta ubicación junto a las corrientes de cambio tecnológico y de renovación de ideas —o, lamentablemente, tardará más—. Pero será ciertamente la ruta inexorable que deberemos recorrer tarde o temprano para reubicar a nuestro país dentro de la creciente resonancia mundial que despertara en su tiempo y que esperamos suscitará nuevamente bien pronto en el futuro. Nos llena de profunda satisfacción percibir que en esta inminente revolución de modernización tecnológica que venimos a anunciar nos

6. «Generación de la esperanza». El país está esperando una *élite* que lo conduzca a su destino. Pero no puede haber *élite* real porque no existe papel por cumplir.

El análisis de la falta de *élite* dirigente es realizado por José Luis de Imaz en su obra *Los que mandan*, Buenos Aires, Eudeba, 1964.

Es él quien afirma que los individuos se convierten en *élite* precisamente «en la medida en que lleguen a un acuerdo, expreso o tácito, en torno de objetivos más o menos similares» (p. 236). Resulta obvio que no habiendo destino o papel, no hay *élite*. La que haya de venir tendrá como su tarea previa la de fijarlo. Todos esperamos esa generación. «La salida solo puede entreverse a través de una "generación nueva"», dice Imaz (p. 246). Ahora habrá de aparecer la tarea de toda una generación nueva, ser la *élite* reconstructiva o sintética (luego de haber perimido en su gestión la *élite* oligárquica seguida de la *élite* especialista).

Asimismo leemos en Imaz:

La hora del relevo solo será tal cuando aparezca una generación cuya actitud sea nueva, sus bases formativas tengan otra solidez, y sea automáticamente reconstructiva. Dijimos que, en las sociedades modernas industrializadas, las nuevas *élites* están formadas por *élites* reconstructivas, es decir, de los distintos sectores que convergen, funcionalmente, en la cúspide. En la hora del relevo, pues, las *élites* deberán ser no solo funcionalmente, sino también ideológicamente reconstructivas y aun históricamente reconstructivas, que será lo más difícil. Juntar los cabos sueltos de la historia e integrar la continuidad histórica de la comunidad, incluso con sus ortodoxos y sus heterodoxos (p. 247).

Queremos señalar la coincidencia que existiría entre las tareas de reconstrucción o síntesis de la nueva generación política con las tareas de síntesis que hemos propuesto para la presente etapa de nuestra educación.

7. HELBLING, Carlos Conrado, «La revolución argentina de modernización y la nueva generación», en *La Nación*, Buenos Aires, 19 de diciembre de 1965.

acompaña una nueva joven generación –quizá aún no del todo coherente y con suficiente *esprit de corps*– que empieza a emerger en la Argentina. Esta generación está consciente de la imperiosa urgencia de esta actitud vital, y deseosa –aun a costa de sacrificios personales– de hacer viable este cambio. Es una generación que está cansada de presenciar estériles debates acerca de los errores del pasado reciente y en cambio tiene plena conciencia de que la única realidad de la hora presente es la necesidad de edificar de una vez por todas un país concreto abierto al futuro: moderno, eficiente y con sabor a grandes cosas.⁸

8. ¿Cómo se cumplirá todo esto? En el capítulo quinto mencionamos como vía para concretar el salto –a falta de proyecto nacional evidente y asumido– la hipótesis de los cambios minúsculos y expandidos.

Ahora bien, desde el punto de vista de la conducción política concreta del país, las alternativas para la siguiente década parecen ser dos:

a) Un partido político diferente de los tradicionales, integrado por esa nueva generación, con enfoque más técnico que de política partidaria. Sería un nuevo intento de la clase media, pero a nivel y enfoque diferente, porque en realidad se debe hablar de dos clases medias. El de ahora sería un ensayo de una clase media, producto incluso del peronismo, distinta de la que se estrenó en el poder a partir de 1916. Si la primera clase media se expresó más en el abogado como dirigente, la actual postula los técnicos y así valora al economista, sociólogo o empresario.

El ensayo del radicalismo tradicional o «químicamente puro» –primera clase media–, iniciado en 1916, evidentemente parece ya concluido, como mentalidad y actitud, con la experiencia radical reciente de 1963, que simboliza las características de ese radicalismo y a la que se adjudican las mismas deficiencias clásicas: inoperancia, moralismo o mística, carencia de complejo de culpa, y el país visto como un comité más grande. La nueva expresión *técnica* de la clase media puede ejemplificarse de algún modo con el ensayo de Frondizi al comienzo de su gobierno. Podría pues este nuevo intento, de concretarse, expresarse a través de partidos al estilo del MID o Udelpa, o cualquier otro movimiento que asuma esa suerte de actitud tecnócrata. Pero deberán, esta vez, para no fracasar en su intento de representar a esa clase o generación, proponer un *proyecto de la Argentina* (un destino, un papel, no simplemente propiciar el crecimiento económico).

b) La segunda alternativa para conducir políticamente al país próximamente será una versión modernizada o actualizada del peronismo, que asumirá posiblemente las siguientes características:

- I) representación del país en totalidad y no únicamente de las clases populares;
- II) incorporación, con variaciones, del criterio técnico de conducción, expresado en (a);
- III) replanteo de un proyecto de Argentina, a nivel latinoamericano, retomando antiguos ensayos del peronismo en su experiencia de gobierno;
- IV) superación de su ambiguo centro de gravedad: poder sindical o poder político.

De todos modos, ambas alternativas enfrentan el problema ineludible de proponerle destino al país.

<p>Enfoque Fecha aproximada</p>	<p>Histórico-social (G. Germani)</p>	<p>Élite dirigente (J.L. Imaz)</p>	<p>Literatura (D. Viñas)</p>	<p>Música popular (Tango)</p>	<p>Educación</p>	<p>Papel o destino argentino</p>
<p>1ª etapa (1880-1920)</p>	<p>Democracia representativa limitada (oligarquía)</p>	<p>Élite oligárquica</p>	<p>Escritores del Centenario (Gálvez, Rojas, Lugones)</p>	<p>Guardia Vieja: tango prohibido, tango-baile (tríos)</p>	<p>Positivismo</p>	<p>Granelo del mundo (papel internacional)</p>
<p>2ª etapa (1920-1950)</p>	<p>Democracia representativa con participación ampliada (radicalismo) –clases medias–</p>	<p>Élite especialista</p>	<p>Martiniferismo y 1925 (Borges, Mallea, Martínez Estrada)</p>	<p>Guardia Nueva: tango triunfo, tango- canción (Gardel, De Caro, Fresedo, Discépolo)</p>	<p>Reacción espiritualista</p>	<p>«Mística» (papel interno: participación cívica y moralidad) (Continuidad del papel mundial hasta la quiebra)</p>
<p>3ª etapa (1950-1970)</p>	<p>Democracia representativa con participación total –clases populares–</p>	<p>Élite recons- tructiva, «nueva generación»</p>	<p>escritores actuales de com- promiso de evasión</p>	<p>Vanguardia, tango en decadencia, tango- búsqueda (Piazzolla)</p>	<p>Movi- miento de síntesis</p>	<p>¿Desarrollador de América Latina? Creer o Perecer</p>

IV. Una teoría universista en educación

EL OBJETO DEL PRESENTE CAPÍTULO es presentar, en forma resumida, ideas capitales del sistema de Teilhard de Chardin, para luego intentar –y ese sería nuestro posible aporte personal– derivar de estas sus consecuencias pedagógicas. Es decir, tratar de mostrar qué sugerencias brindaría al campo de la educación el iluminarlo con la luz de las ideas teilhardianas.

Intentaremos primero, entonces, esquematizar el pensamiento de Teilhard de Chardin, distribuyéndolo en el cuadro usual (dentro de la filosofía de la educación) de ontología, epistemología y axiología, para que resulte luego más factible derivar consecuencias para la educación.

Tal derivación –lo sabemos– será de tipo deductivo. Pero igualmente estimamos que se ubica adecuadamente dentro de la concepción moderna de filosofía de la educación, pues nos resultará un conjunto de sugerencias que quedarán presentadas a la manera de hipótesis.

Al realizar este intento de presentar un esbozo de filosofía de la educación sobre bases teilhardianas, abrigamos la esperanza de que luego podrá ser modificado o reajustado (o rechazado) por otros con más información y talento. Estimamos el sistema de Teilhard de Chardin como muy significativo dentro del pensamiento actual; lo consideramos, de algún modo, como un avance cualitativo en las filosofías; es en realidad, para usar sus palabras, *un punto crítico para las filosofías que habrán de sobrevenir. Pero «filosofías» entendidas como sistemas de vida, no simples cuadros generales de ideas.*

Aunque vivimos en época de grandes avances, no resulta tan común que nos encontremos con cambios auténticamente cualitativos. La luz eléctrica se parece todavía demasiado a la de la vela (el aire iluminado de Julio Verne sí representaría un salto). La televisión todavía mezcla en su interior a sus precursores: el cine y la radio. En muchas cosas hallamos todavía transformación pero no cambios que resulten en lo inédito. Quizá algo así suceda con las filosofías. Pues bien, la de Teilhard de Chardin nos da la impresión de que nos lanza a una dimensión diferente.

En ella muchos encuentran rasgos o una fusión sintética de catolicismo, pragmatismo, marxismo y existencialismo. Pero no se trata solo de eso. Hay teilhardismo; hay un cambio de enfoque, y no simplemente un arreglo inteligente que combine

cuatro sistemas interesantes pero que no encajaban entre sí. Así, por un lado, parece completar el pensamiento de Dewey al agregarle dirección al proceso; coincide en la inexorabilidad del proceso de evolución y en la utopía con el marxismo; da un papel de unicidad al ser humano y de eje del mundo, hallable en el existencialismo; conserva transformada en una visión de hoy la sobrevida del catolicismo. Pero todo ello con un «más» que sería la intuición creadora (haber hallado la ley de dirección del proceso) que le permite organizar la disparidad en sistema.

1. ASPECTOS ONTOLÓGICOS

Se trata de una filosofía científica, en el sentido actual de esos términos, por el que la brecha entre filosofía y ciencia se ha acortado. Es una visión científica transportada a una dimensión más amplia e hipotética. Es una interpretación de los datos de la ciencia, con extrapolaciones a nivel de hipótesis.

Su ontología es *realista y monista*, pero ambos conceptos no pueden ser tomados simplemente así, pues para Teilhard de Chardin la realidad es espíritu o tiende a serlo; se trataría de un *realismo espiritualista*. Y la pluralidad de la realidad sigue una tendencia a la unidad. Quizá un monismo sintetizante.

La *realidad es espíritu* que evoluciona y busca o persigue o genera más espíritu. Evolución, desarrollo, crecimiento son términos importantes en su pensamiento, como igualmente lo son espíritu, conciencia, reflexión.

Es condición de todo objeto para ser real el crecer guardando ciertas dimensiones propias que lo hacen continuamente homogéneo con respecto a sí mismo. El principio de homogeneidad domina las transformaciones sintéticas de la naturaleza. *Unidad*. El universo forma un sistema interminablemente unido en el tiempo y en el espacio.

Se hace necesario indicar que el lenguaje de Teilhard de Chardin no es filosóficamente preciso; al intentar sus explicaciones se suele valer de varios términos para explicar una misma realidad o fenómeno. O, más exactamente, quiere que nos formemos la idea que presenta no a través de los términos ya consagrados (y, por así decir, fijados con un sentido clásico y rígido), sino a través de los matices de los diversos términos con que juega. Más aún, habitualmente le será necesario inventar vocablos para transmitirnos su modo de vivenciar la realidad. Muy importante será entonces intentar captar el sentido de lo que dice, más que simplemente buscar una precisión terminológica decisiva.

El mundo es un *Todo*. La unidad del mundo es de naturaleza *dinámica y evolutiva*. El universo tiene estructura unitaria y convergente. El mundo es espiritualidad creciente e indestructible. Es un sistema compuesto de actividad que se eleva gradualmente hacia la libertad y la conciencia de modo irreversible y convergente.

Existe espacio y, sobre todo tiempo, tiempo orgánico medido por la evolución de la realidad global.

El todo y las cosas o elementos se definen por un movimiento particular que los anima. *Movimiento hacia el espíritu*. «Basta de materia, nada más que espíritu.» La materia está totalmente cargada de posibilidades sublimes. Aceptando la materia no se logra luego explicar el pensamiento: ¿por qué no invertir?

Resumamos: el mundo o universo es uno o tiende a la unidad. El mundo o la realidad crece, evoluciona, tiene movimiento. Pero tiene una dirección: hacia el espíritu. Todo el desarrollo de las cosas es hacia una cuota mayor de espíritu o conciencia.

¿Qué es el *hombre*? ¿Cuál es su papel? El hombre es la clave del universo. El hombre es el eje de las cosas y el pensamiento es el eje del hombre. El pensamiento o espíritu o conciencia es el eje de la realidad. El hombre es una pasión de ser definitivamente más. La esencia del hombre es ser impulso, esfuerzo hacia adelante, atracción hacia lo indestructible.

El animal pensante no es la excepción inexplicable de la naturaleza. Es simplemente el estado embrionario más elevado en el crecimiento del espíritu sobre la Tierra. Porque, además, para Teilhard de Chardin, la Tierra es el eje del mundo.

Evolución. Sobre la Tierra verificamos un aumento constante de lo psíquico, a través del tiempo. Una evolución sobre la base del espíritu conserva todas las leyes comprobadas por la física. La dirección es de progreso universal. La realidad es evolutiva y convergente; crece direccionalmente.

El espíritu no es una entidad independiente o antagónica de la materia. Se trata de un espíritu de síntesis y sublimación en el cual se concentra el poder de unidad difundido en la multiplicidad universal. El espíritu nace en la materia y en función de la materia. No hay dualidad. «La sola realidad que hay en el mundo es la pasión por crecer.» La fe también evolucionará.

El espíritu es *inmortal*. Pero inmortalidad significa *irreversibilidad*. El espíritu no puede dejar de crecer, la realidad no puede cesar de ser más, y todo lo que se ha adquirido, todo lo ganado no se pierde jamás. En lo que se ha avanzado –la cantidad de espíritu alcanzado– no se retrocede nunca. Esta concepción de inmortalidad como irreversibilidad se entronca con la idea de progreso universal; el progreso es movimiento hacia adelante; lo logrado –para que el progreso exista– no se puede perder; una vez en marcha hacia adelante no puede existir detención. En eso consiste la inmortalidad: en que el universo no pueda retroceder.

No siempre resulta, a primera vista, claro lo que Teilhard de Chardin dice, aunque siempre fascinante. Resulta claro en la medida en que se acepte la idea de que toda la realidad es evolución con un sentido bien definido: hacia más complejidad, hacia más espíritu. Algunos textos como el que a continuación citamos son de los que han provocado reticencias en su aceptación: «El espíritu es una dimensión física en crecimiento constante sin límites».

El universo tiene una *ley fundamental*: «todo lo posible se realiza». Si se observa bien, esa ley es una variante de la imposibilidad de retrogradar; lo posible es siempre futuro, y el universo o la realidad está lanzada hacia el futuro, un futuro definido: «el espíritu del mundo es una toma gradual de conciencia», espíritu de síntesis y sublimación, como lo llamó anteriormente.

En este mundo actuamos. ¿Qué sentido tiene la *acción*? Responde directamente: producir inmortalidad. Actuar es hacer espíritu y este es inmortalidad. Espíritu es progreso y este es irreversibilidad (inmortalidad). Acción es crear el mundo. Actuar es hacerse inmortal. La acción exige al *otro*. Es la transmisión de mí mismo al otro exigida por el éxito del universo. Mi *yo* personal, mi vida es lo que puedo aportar al universo, mi singularidad.

Vivir es crecer. (En este punto, quizá podría manifestarse una semejanza con las ideas de Dewey, para quien también la vida es crecer, y su fin, más crecimiento. A la vez, el papel que Dewey asigna a la inteligencia en la experiencia, a fin de crecer, es comparable con el papel del espíritu evolucionando en búsqueda de más espíritu. Las semejanzas por ahora se presentan, al menos, como de tipo analógico.)

Bien se podría afirmar de lo visto hasta ahora que estamos enfrentando un meliorismo fundamental.

Dios. Teilhard de Chardin evita el panteísmo (que casi naturalmente nos suscita su sistema) al colocar en la cúspide del proceso de evolución a alguien personal. El término inmortal de la Evolución Universal tiene que ser algo Personal. Alguien que es la Suprema Personalidad.

Nos preguntaríamos: ¿podría suponerse que la evolución no acaba? ¿Podría pensarse que el Dios Personal y Universal debiera seguir la ley de la evolución, debiera evolucionar, y nosotros –lo nuestro personal sobrepersonalizado–, junto con él? No; se requiere un punto fijo para que pueda haber movimiento o dirección. Dios es el Punto Omega hacia el que nos dirigimos todos, el Universo. Bajo el aspecto científico, en la etapa de extrapolación, Teilhard de Chardin se refiere solo al Punto Omega. En otros trabajos habla del Cristo Universal: síntesis de Cristo y el Universo.

Para finalizar esta presentación de los aspectos ontológicos del sistema teilhardiano, indicamos las etapas de la evolución, que quizá sea uno de los temas más divulgados de entre sus ideas.

En el proceso evolutivo del universo se han recorrido las siguientes etapas: de la materia o de los átomos, de donde por un salto aparecerá la tierra comenzando la etapa de la Previda. Luego la etapa de la Biogénesis con la aparición de la célula por evolución y complejidad de la molécula, el desarrollo de la vida, el árbol de la vida, hasta que la creciente complejidad revienta –por así decir– en pensamiento. Se llega a la etapa de la Reflexión, de la Noogénesis, la que a su vez seguirá evolucionando, y nos permitiría *inferir* (precisamente por la comprensión de la ley universal de evolución) la etapa de la Sobrevida. Todo ello se produce en un proceso evolutivo hacia más complejidad, hacia más conciencia, como exigida por un Punto Omega que orienta hacia sí al universo que crece en espiritualidad.

2. ASPECTOS EPISTEMOLÓGICOS

Ya habíamos indicado que es *condición* de todo objeto, para ser real, la de crecer. Conocer es pues percibir el cambio, o aplicar la categoría de la evolución espiritual a lo que se someta como objeto de conocimiento.

Podríamos ensayar una fórmula: *solo es cognoscible aquello que evoluciona.* Solo, asimismo, conocemos en la medida en que aplicamos el criterio o categoría de evolución al objeto por conocer.

También la fe es un modo de conocer. La *fe* natural es adhesión de nuestra inteligencia a una perspectiva general del universo. Una adhesión apasionada. Pareciera manifestarse una cierta identidad entre ciencia y fe, y fe y filosofía, o al menos una no muy clara distinción.

Creer es operar una síntesis intelectual. La *fe* es síntesis. Esta última consiste en unir el dato aislado al todo general, a la perspectiva, a la categoría interpretativa, o al esquema general previo de interpretación, que es el de la evolución espiritual del universo.

El mundo como un todo se impone directamente, a través de una *intuición primordial*. Se posee un instrumento o sentido especial que Teilhard de Chardin llama *sentido cósmico* y que permite percibir el todo del que se forma parte. (Quizá alguno estará sospechando huellas o influencias o reminiscencias kantianas.) La intuición primordial es posible por la categoría efectuada de síntesis, y esta consiste en ubicar la parte dentro del todo. El sentido cósmico es de tipo afectivo o atractivo, apasionado.

Señala Teilhard de Chardin que existe una facultad especial para rehacer la síntesis. Nuestro modo de percibir consiste en que el sentido cósmico (o intuición primordial o facultad sintética) configura, arma, reordena la realidad. Tal síntesis es reflejo de la acción de síntesis que hay en el universo mismo, por lo que la sospecha de apriorismo kantiano parece disolverse en un realismo.

Podríamos decir, bajo otro aspecto ahora, que conocer, dentro del pensamiento de Teilhard de Chardin, es hacer uso del método científico-natural, guiado por ese criterio de síntesis.

Verdadero es lo que conduce a mayor conciencia, por lo que podría decirse que la verdad es de algún modo funcional. Habría más y menos verdad.

Afirma como criterio para la verdad: establecer un *maximum* creciente de coherencia universal. El conocer verdadero consistiría en dar hipótesis para esa función sintética, hipótesis que armen el mundo, que lo reconstruyan y que reproduzcan lo que en el universo acontece, que es evolución hacia mayor complejidad. (Quizá otra aproximación con el pragmatismo en la medida en que para este es verdadera aquella hipótesis que funciona como tal dentro de la experiencia.)

En cuanto al conocimiento religioso, el milagro es para Teilhard de Chardin criterio de verdad, pero secundario. El verdadero *criterio para la validez de la religión* es «la armonía de orden superior que existe entre esta Religión y el credo individual de mi fe». Ese credo individual es fe en la unidad del mundo, en la existencia y en la inmortalidad del espíritu. Finalmente, también, hallamos que fe es adoración de un centro personal y personalizante con vigencia universal.

En resumen: se conoce en la medida en que un objeto (que efectivamente evoluciona) es tratado bajo esa misma categoría de evolución espiritual y dentro de un cuadro más amplio de la evolución universal que le da sentido. Y nuestro conocer es verdadero en la medida en que establezca mayor coherencia en la interpretación del proceso universal de la evolución.

3. ASPECTOS AXIOLÓGICOS

Existe, para Teilhard de Chardin, un principio o *norma absoluta*, con validez para todo el universo, que abarca tanto el actuar biológico como el moral, y que es la de *dirigirse a la máxima conciencia*.

Semeja una suerte de imperativo categórico que dice: «más vale y a cualquier precio ser más consciente que menos consciente». Este principio expresa la condición misma del mundo o es su naturaleza: evolución hacia más espíritu. En realidad eso que hemos llamado imperativo categórico es la ley natural, una ley física del universo. (Uno se ve tentado a efectuar comparaciones o a rastrear semejanzas. Una misma norma rige el orden biológico y el moral, en Teilhard de Chardin, que es la norma de la mayor conciencia, al modo como el criterio de la mejor cualidad de la experiencia ha de regir, para Dewey, tanto en el plano social como en el moral. Quizá el espíritu de síntesis y sublimación y de ascenso a través de diversos niveles hasta la altura de la conciencia nos recordó la ubicación del hombre en el cosmos de Max Scheler, pero con diferencias: para este filósofo existe antagonismo entre lo vital o biológico y lo espiritual, no así en Teilhard.)

Innecesario parece señalar que la moral de Teilhard de Chardin se presenta como una moral optimista y de esperanza.

(En un afán de añadir datos orientadores, uno pensaría que se trata de una ética de perfección: el ser debe lograr su perfección, lograr el máximo de espiritualidad o autoconciencia de que es capaz. La regla está fuera de él, pero también dentro de su propia naturaleza, pues es propio de la naturaleza misma del hombre seguir la evolución espiritual. Pero en el someterse a cierto *logos* universal o norma general por sobre el contenido del acto hallaríamos una relación con éticas formales.)

Obrar o *actuar* es explicitar nuestra voluntad en la realización de un propósito. La condición que exigimos para actuar es nada menos que *el atractivo de un resultado indestructible*. No actuamos sino para hacernos inmortales. Actuar es establecer definitivamente el mundo. Es liberar un poco de ser para siempre. Con mis actos, irreversibles, estoy creando el mundo. Adquiero un compromiso en la dirección que toma y que le doy al mundo. (Casi inevitablemente surgirán relaciones entre estas afirmaciones y algunas hechas por filósofos existencialistas, en el sentido de que al crearme mi existencia defino al hombre y al poner mis actos creo al mundo o lo hago ser de un modo determinado, con lo que mi acto adquiere una resonancia mayor que la de ser un acto individual y aislado.)¹

Bueno será por tanto aquello que lleve a más conciencia; lo que conduzca al Punto Omega, lo que tienda a unificar y no a disolver; lo que simplemente coincida en su marcha con la dirección del proceso inexorable. (Y aquí también apuntaría una semejanza con el marxismo.)

Lo *individual* parece desempeñar un papel secundario dentro del proceso, aunque lo personal se conserva sobrepersonalizado, personalmente inmortalizado. En el plano de lo *social*, nos acercamos en nuestros días a una etapa en que se ve acentuarse la fuerza espiritual de tipo colectivo.

El *hombre* es pasión por ser definitivamente todavía más. El hombre se da a lo que ama. Y solo *ama* lo indestructible. Hacerse hombre, y por tanto moral, es hacer cosas indestructibles. (Es muy significativo el papel del amor en el pensamiento de Teilhard de Chardin.)

1. El universo tiene un proceso definido de avance. Debe aclararse con todo que la «inexorabilidad» del siglo XIX es en el XX sustituida por la «alta probabilidad».

Podría arriesgarse que en cierto sentido, cuanto más uno actúa, cuanto más actividad humana tenga, más indestructibilidad ha creado, más de sí ha aportado al universo, más inmortal se ha hecho. Es ser moral aumentar la propia cuota de inmortalidad.

Bajo un cierto aspecto, hay más moralidad en hacer que en dejar de hacer. (Esta invitación a actuar nos lleva a preguntarnos si no habrá alguna nueva coincidencia con el pragmatismo.)

Finalmente podríamos insinuar que la fórmula teilhardiana de la *desalienación* consiste en liberar más espíritu.

4. DERIVACIONES PARA UNA FILOSOFÍA DE LA EDUCACIÓN

Toda la filosofía de Teilhard de Chardin tiene el futuro como punto de partida y como clave de interpretación. Tendremos pues que tratar de descubrir *qué es la educación (o el educando o el método) desde una dimensión de futuro*.

Para responder a la pregunta: ¿en qué consistirá la educación?, según el objetivo propuesto en este ensayo, intentaremos unas aproximaciones previas: *adquirir conciencia de que hay que alcanzar cada vez más espíritu, de que vivimos en evolución y progreso constante hacia más conciencia y complejidad, de que debemos intervenir en ese proceso*.

Aquí se presentaría una evidente unión con las utopías que hallamos en el marxismo y el reconstruccionismo. Una primera semejanza la hallamos al reconocer el futuro como clave de interpretación. Además de hallarnos en posesión de las leyes que rigen el proceso. *Sabemos adónde vamos*. Otra semejanza en el compromiso: debemos ayudar al proceso.

Existe un optimismo radical que entabla parentesco con el meliorismo de Dewey. Este filósofo también cree que la dirección del proceso nos ha de conducir siempre hacia algo mejor. El criterio de la experiencia nos enriquece y perfecciona, según él. Según Teilhard de Chardin, el criterio de la evolución espiritual nos conduce a creciente perfección.

Semejanza con el reconstruccionismo: *podemos ir adonde queremos*. Pues según este, tenemos los medios, y según Teilhard, conocemos la ley que produce el futuro.

Si marchamos hacia la unificación del mundo, debemos prepararnos y educar para ello; de aquí puede derivarse una clara misión para la tarea educativa. Asimismo un objeto pedagógico, recogido como al azar y para dar la muestra de cómo pueden desocultarse las implicaciones pedagógicas de la filosofía de Teilhard de Chardin, podría ser: desarrollar lo más personal es unificar el mundo.

Dewey, al acentuar el proceso, se quedaba sin finalidad, que intentaron suplir los reconstruccionistas. Teilhard de Chardin propone no solo el criterio de conducta inteligente (en su caso, de «más espíritu»), sino el fin mismo: espiritualizarse, pero no deja de producirse entonces otra curiosa similitud con Dewey en la medida en que fin y proceso se identifican. Para Dewey, el fin de la experiencia –que es conducta inteligente– es más y mejor experiencia. El criterio de la experiencia educativa de Dewey coincidiría con la norma de crecimiento de Teilhard

de Chardin (en el caso de aplicarla a la educación): se conserva lo que posibilita el futuro, lo que de algún modo es superior, lo espiritual, la síntesis. Ambos creen, diríamos, que la vida es crecimiento y desarrollo.

Luego de estas aproximaciones previas, pasemos a indicar de modo hipotético notas que tendría un sistema pedagógico derivado de la teoría expuesta.

Parecería consistente que un tal sistema educativo lograra o suscitara lo siguiente:

- unificar, disponer o tender hacia la unidad;
- lograr mentalidad dispuesta a avanzar y crecer indefinidamente, en una dirección dada y universal;
- sentir la necesidad de buscar fe (o religión) a la manera de una concepción del mundo; alcanzar el nivel de lo religioso (religión: reacción hacia el universo en cuanto tal de la conciencia en vista de la evolución): parece inevitable llegar a lo religioso, como una fase de la humanización;
- adquirir percepción o sentido de la evolución como clave para interpretar la realidad y cumplir un destino;
- adquirir percepción o sentido del tiempo;
- reconocer que el hombre es la clave del universo;
- adquirir fe en el mundo, fe en el espíritu, y hacer evolucionar la propia fe;²
- generar actitud positiva hacia el desarrollo; valorar el progreso, el cambio, y ayudar a la evolución. Fomentar la búsqueda de lo posible porque «todo lo posible se realiza». «Ensayarlo todo.» Hay que encontrar o descubrir las posibilidades del universo;
- acentuar la socialización como condensación o complejización o punto crítico previo a la Sobrevida; aumentar las fuerzas colectivas del espíritu; hacer que la humanidad confluya a unidad;
- incitar a actuar, porque es hacerse inmortal, indestructible; incitar a crear el mundo definitivamente (irreversible, no fijo);
- incitar a ser siempre más, a ser más personales;
- desarrollar lo que hay de incommunicable y único porque pasa a algo más grande que el espíritu personal.

Siguiendo ese proceso de derivación, podrían formularse otras proposiciones, las que bien podrían convertirse en objetivos o tendencias de una educación colocada bajo tal orientación filosófica. Pero creemos que las mencionadas ya pueden brindar una idea al respecto. Intentemos ahora aproximarnos a temas más concretos: cuál sería el currículum; cómo sería concebido el educador, el educando; cuál sería el método, etc., dentro de tal derivación.

El currículum o los contenidos. ¿Cuál sería la materia que manejaría tal educación? ¿Dónde colocaría el énfasis? En general, en todo lo que conduzca a mayor conciencia; todo lo que pertenezca al todo, pero lo que conlleve más espíritu.

2. No debe olvidarse que para una comprensión integral de Teilhard de Chardin ha de vérselo también como teólogo. En el presente trabajo hemos dejado de lado esa faceta, que sin embargo existe y es sensiblemente importante.

Aquello que permita o suscite capacidad para percibir la síntesis; aquello que desarrolle el sentido cósmico. En particular, imaginamos que el énfasis estaría en las ciencias y en la filosofía por su valor de interpretaciones. Las ciencias asimismo brindan una gran posibilidad de ensayo. Se nos ocurre que las ciencias serían vistas en fusión, en totalidad, y no como partes aisladas.

El posible valor de la literatura se debería a su capacidad para suministrar interpretaciones o hipótesis; quizá su ubicación en tal tipo de educación no se vería muy favorecida. Los estudios históricos tendrían mayor significación por su valor interpretativo que como colección de hechos comprobados. Los estudios sociales, en general, ocuparían un lugar importante en la medida en que coadyuven y sean aplicables a la etapa de aumento de fuerzas colectivas del espíritu que penetramos. La expresión «ensayarlo todo» nos sugeriría que se daría papel importante a asignaturas nuevas o áreas recientes, particularmente las relacionadas con el futuro (astronáutica, por ejemplo), las que mejoran el cerebro del hombre y renuevan sus fuentes de energía.

El *educando* será visto, en tal concepción, como una posibilidad evolutiva. Un posible cooperador del proceso. Una posibilidad espiritual, creadora de más conciencia y creadora del universo.

El *educador* desempeñaría el papel de educador de lo de más conciencia que se halle en el educando, el presentador del proceso evolutivo del universo que quedará como esquema interpretativo y norma de acción.

En cuanto al *método* en tal educación, se habrá de recurrir al método científico-natural. Toda la realidad se guía por un único principio. El método permitirá ubicar, de manera sistemática, la realidad total dentro de la ley básica conciencia-complejidad.

Como *fin*es de tal educación podrían imaginarse: dotar de conciencia, a través de la conciencia; poner en la dirección hacia el Punto Omega; hacer un constructor o partícipe del universo y del futuro.

Lo que un *examen* tratará de medir será la habilidad activa que demuestre el dominio de la ley básica y su aplicación.

La *escuela* será el laboratorio desde donde atisbar y anticipar las direcciones del futuro.

En resumen, *educar* sería: obtener un sujeto captador de la dirección central (conciencia-complejidad) del universo y cooperador activo en tal proceso, abierto al futuro.

Una teoría educativa derivada consistentemente de las ideas de Teilhard de Chardin (y que solo hemos insinuado) coincidiría con muchas direcciones que la educación está tomando en el mundo de hoy:

- acentúa el papel unitario y unificador del mundo, cuando hoy se postula la educación abierta y el énfasis de su dimensión internacional;
- acentúa el papel del hombre como eje, cuando esto parece ser el único modo de relación en una democracia de tipo internacional (al menos en teoría);
- valora la acción;
- pone el eje en la construcción del futuro del que poseemos la clave;

- incita a innovar y ensayar todo, coincidente con la búsqueda y la demanda actual de mayor cantidad de hipótesis requeridas para solucionar las angustias o incógnitas de nuestros días, llámense cáncer o mundo sin guerra.³

Maracaibo, 1965

3. Tocaría ahora a nuestros pedagogos e investigadores ensayar si las ideas derivables de Teilhard de Chardin (u otras similares) posibilitan la tarea de *reconstrucción* o *síntesis*, propia de la etapa en que nos hallamos. Ciertos indicios parecen señalar que sí. Las ideas teilhardianas parecen conjugar adecuadamente la *actitud científica* propia del positivismo con la valoración de lo personal, de lo espiritual, de lo creador, del *ascenso del espíritu*, característico de la reacción espiritualista.

Ello indicaría que no es absurda la proposición de una tarea de síntesis reconstructiva, y que existen sistemas filosóficos que permiten aunar en sí aquello que hasta ahora se nos presentó como antitético (positivismo y reacción espiritualista).

V. Hipótesis complementarias

EXISTE ALGO –EN EL CAMPO DE LA EDUCACIÓN– que no deja de llamar la atención cuando uno regresa al país, aun cuando el alejamiento no haya sido muy prolongado: ¿adónde va tanto perfeccionamiento? ¿Tanto crecimiento personal? ¿Qué significa? ¿Qué modifica?

En primer lugar, se observa que es un *hecho*, una realidad ya instituida. Hay abundancia de cursos, cursillos, ciclos de estudio, conferencias, del tipo de perfeccionamiento. Los docentes se especializan, se capacitan en áreas nuevas y obtienen variados diplomas o certificados. Largo sería enumerar la gran cantidad de tales cursos, inexistentes no hace más de cinco años. La pregunta que surge es: ¿qué significan y qué aportan? Ocurren entonces respuestas: significan auténtico deseo y ansia de ser más por parte de los educadores. Al decir «auténtico», debe entenderse íntimo, profundo, personal, porque la significación social y económica de tales esfuerzos es muy limitada. Además, representa crecimiento, maduración, efectivo desarrollo.

Surgen también otras respuestas probables: quizá sean además un escape, un esfuerzo por salirse de un marco limitado, un abrirse a un horizonte que quizá permita evadirse de la limitación y la rutina que ya no se soporta más; quizá incluya un deseo de abandonar la profesión tal como hoy se la cumple.

Es asimismo acumulación de más riqueza espiritual; es aumento de espiritualidad. Significa, también, renovación evidente en el arsenal de ideas que manejan los docentes. (Esto podría traducirse en una superación de las estrecheces de la formación que dio la reacción espiritualista o los restos de la positivista.)

Significa o es también un entrecruce de educadores que asisten a diferentes cursillos, provenientes de diferentes sitios, y esparcidos de las ideas por sitios igualmente diferentes; significa creación de contactos humanos nuevos; creación de canales de comunicación antes inexistentes; en suma, significaría una movilidad (de ideas) horizontal inédita, y una multiplicación de ellas en el intercambio enriquecido por los diferentes ángulos nuevos aportados por los diferentes tipos de cursillos.

Todo ello, en suma, a nuestro criterio, representa solamente crecimiento de lo interior (ya que aún la modificación exterior visible no se produce); pero ello ten-

drá que traducirse en modificación exterior, en cambio de estructuras, como se suele decir. Y esto parece coincidir con ciertas ideas que sobre la realidad argentina elaboramos desde Venezuela (hipótesis replicativa, explicativa y aplicativa) y que podrían completar lo que hemos presentado en el capítulo anterior.

No solamente son observables las modificaciones que significan los cursos de perfeccionamiento devorados por los docentes. Se perciben también cambios relativamente minúsculos: preocupación consciente, en sectores de la enseñanza privada, para remozar sus institutos, donde ofrecen gabinetes psicopedagógicos, turnos integrales, laboratorios de idiomas, actividades deportivas, estudio dirigido, etcétera.

Es obvio que esto es solo cambio de medios, mejoramiento de técnicas, y que lo que debe lograrse es un cambio, un refinamiento, una clarificación en los *objetivos*. Claro que esto último requiere nuevas teorías. Por ello hemos ofrecido la de Teilhard de Chardin como una hipótesis utilizable y estimulante, un catolicismo para nuestro tiempo, que puede resumir y asimilar en sí ideas del pragmatismo y de otras corrientes filosóficas.

Insistimos: no basta con cambiar técnicas o mejorar procedimiento. Siguen siendo detalles sobre lo mismo. Debemos tratar de esclarecer una nueva filosofía de la educación. Pero, con todo, esos cambios no son despreciables. Son conducentes. Son provechosos porque provocarán cambios en lo exterior. Esto quedará claro más adelante.

(Por otra parte, permítasenos de paso señalar lo siguiente: nos hemos estado manejando, en esta obra, al nivel de las hipótesis; conveniente sería emprender, por parte de un equipo de estudiosos, particularmente sociólogos de la educación, una tarea de comprobación, recurriendo a los datos. Ha de recurrirse a estadísticas para determinar hechos enlazables con tales hipótesis: fechas de creación de escuelas; lugares elegidos; época concreta, según los datos, en que comienza a disminuir la edificación escolar; comprobación, por ejemplo, de si junto a la reacción espiritualista se detuvo o no la expansión escolar; época en que el país empieza a tener superávit de maestros; análisis de la composición de la población escolar, en las diferentes épocas; y muchos datos más.)

La impresión que uno puede recoger es que en la Argentina ha habido cambios más notables en lo cultural (teatro, música, literatura). Pero en educación se está todavía en la etapa previa; estamos pocos pasos antes del salto, del cambio. Se están difundiendo nuevas ideas, ensayos aislados, modificaciones preliminares. Luego vendrá el cambio exterior, luego la institucionalización. (En sectores como los mencionados parecería que la toma de conciencia es ya institucionalización.)

Conducentes a dar alguna explicación o sentido a esos cambios minúsculos y previos, y conectadas con el capítulo anterior, presentamos las siguientes hipótesis complementarias, colocadas en un marco más amplio (y con la expresa salvedad de que fueron escritas en 1964).

1. HIPÓTESIS REPLICATIVA

La lectura de las ideas centrales de Teilhard de Chardin nos ha suscitado el deseo que, así, a la distancia, parece posible, de aplicar sugerencias o derivaciones de su

esquema básico a la interpretación de la situación argentina actual. En realidad no se tratará de una aplicación rigurosa de su esquema sino que haremos uso del sentido general de su filosofía.

Quizá ello nos sirva para emitir algunas hipótesis orientadas hacia el porvenir argentino; esto es particularmente posible si pensamos que la filosofía de Teilhard de Chardin está tendida hacia el futuro. Utilizamos libremente sus ideas halladas sobre todo en su libro *El fenómeno humano* (1955). No las explicaremos por ser suficientemente difundidas; simplemente las estaremos suponiendo al referirnos a nuestra situación.

Es bastante común afirmar que la Argentina necesita un cambio radical de estructuras. Que la vieja estructura económico-social —de país agroexportador e importador de manufacturas— ha sido superada por los acontecimientos; que no funciona pero que queda como un lastre que paraliza el crecimiento. La vieja estructura, por estar ahí, ocupa el lugar que debería ostentar la nueva, la ajustada a los tiempos.

Para ese cambio radical de estructuras, habitualmente hemos supuesto que había dos caminos: o el de la revolución militar que de modo autocrático imponga el esqueleto de la nueva estructura, o el del partido político que una vez arribado al poder por vías constitucionales, y también desde arriba por decretos o leyes, establezca las nuevas coordenadas para el funcionamiento y la actualización de la realidad del país.

Sin embargo, parece que en nuestras experiencias de los últimos veinte años ni un sistema ni el otro han sido exitosos. Pues la vieja estructura sigue estando ahí, bloqueando el paso a la que debería haber, según solemos pensar. Percibimos a la Argentina como paralizada, por tener un andador viejo que no le sirve y faltarle el que debería tener.

Ahora bien, insinuamos que este tipo de explicación dada por economistas, sociólogos o políticos adolece de cierta simplicidad. Está asentada inconscientemente en una concepción rígida y materialista de la realidad.

La estructura vieja persiste. Pero ¿cómo? ¿De qué modo? Morfológica, descriptiva, esquemáticamente persiste, pero comportamental o conductualmente ya no existe con tal puridad esquemática.

Lo que queremos decir es que no hay una estructura totalmente *démodée* existiendo pura frente a otra —su opuesta— que está esperando suplirla. La antigua ha variado, por fuerza de los hechos, aunque solo sea por haber perimido parcialmente, y de la nueva ya han entrado en juego factores y elementos diferentes. Del choque entre ambas —por así decir— ha resultado una *diferente*, que *es la que realmente existe*.

Lo afirmado puede aparentemente provocar más confusión. Pero insistimos en que es inadecuado e inexacto querer aplicar un esquema morfológico definido a una realidad que ha variado mucho con respecto a su modelo y para la cual no tenemos el nuevo esquema morfológico. La realidad está; nuestro poder interpretador es el que está despistado.

Cuando los economistas clásicos que explicaban el mercado por el mecanismo único de oferta y demanda se hallaban frente a otro tipo de mercado que no funcionaba en tal forma, lo consideraban irregular, y trataban de conducirlo a que

funcionara según el esquema único que poseían. En realidad se trataba de otro sistema, para el que todavía no tenían el esquema morfológico adecuado.

Algo similar, estimamos, pasa en la Argentina. Nos falta la comprensión clara del momento actual, que seguramente es de transición, y para entenderlo nos colocamos en dos puntos extremos que no logran explicarlo; esos puntos son: lo que era y lo que debería ser. Y pasamos por alto que lo importante es conocer lo que está siendo.

Hemos dicho antes que se han intentado dos caminos, al parecer sin éxito. Y se los ha intentado dentro de ese esquema de oposiciones. Si los caminos no han servido, seguramente existirán otros que en un enfoque dinámico tal vez se encuentren. (Tocar a otros efectuar tal tarea.)

Nuestra afirmación –nuestra primera hipótesis– es que conductualmente *la Argentina no se explica ya por ese dilema: lo que era y lo que debe ser*; que está siguiendo un proceso de desarrollo difícil de reducir a esquemas conocidos, pero no por eso menos real; y que además –esto compone la siguiente hipótesis– se encuentra muy próxima o en camino hacia un salto cualitativo y a una manifestación visible o exterior del rearmado que está produciendo en su interior.

¿Qué tiene que ver Teilhard de Chardin con esto? Y, ¿en qué nos basamos para la anterior afirmación? Trataremos de responder a las dos preguntas simultáneamente.

2. HIPÓTESIS EXPLICATIVA

La Argentina tiene actualmente un interior muy superior a su exterior. Por interior se entiende su potencialidad espiritual, su *respecto* de sí misma, su capacidad de conciencia. Por exterior, imaginemos su organización o estructura más o menos visible o permanente y que facilita o impide la actuación de los individuos. Es bajo este aspecto que el exterior es anticuado y no ajustado a las fuerzas interiores, y por tanto embreca al ímpetu o energía interior (lo que se refleja cuando decimos «que en este país no se puede hacer nada», que «no existen las condiciones externas que faciliten realizarse, etc.»).

Haciendo uso libre del esquema básico de Teilhard de Chardin, creemos –para afirmar que la Argentina está próxima a un salto en el que el interior rearmará o, mejor aún, está rearmando al exterior– que el actual período de detención o parálisis de la Argentina es en realidad un período de concentración, de síntesis para adentro, de calentamiento, de presión, de elevación de temperatura, de enrollamiento. Existe –y creemos que esto no se puede negar– un intenso trabajo de modificación en lo interior, perceptible en el cambio de las ideas de la gente, de sus creencias, hábitos, ideales, deseos y aumento de su conciencia respecto de la realidad.

Ahora bien, el interior es el que produce el cambio. *Ese interior*, visto desde fuera como detenido y moviéndose impotente, *está activamente interinfluyéndose y va a generar una organización exterior nueva, ajustada al nuevo interior que se está produciendo.*

¿Es esto una expresión de deseos? ¿Cómo se produce? En uso libre de las ideas de Teilhard de Chardin, de algún modo ese paso es inevitable, forzoso. El

esquema de evolución del universo marca una dirección de progreso constante. La Argentina estaría en el denominado «punto crítico» previo a una nueva modalidad de ser.

Todos percibimos esa inadecuación entre exterior e interior, por eso pedimos los cambios de estructura para dar salida a lo que está debajo, preso e impedido. Pero no es lo exterior lo que determina a lo interior sino al revés. Debemos seguir creciendo en lo interior y estaremos modificando al exterior. Pero deberíamos dejar de referirnos al «cambio de estructuras» como si fuera un elemento de tipo metafísico, con algo de mágico y poco de operativo, que se pide o reclama como quien desea la suerte. Nuestra misión podrá ser ayudar el cambio en la organización exterior para dar salida a lo que está concentrado; pero no deberíamos pensar en las estructuras externas u organizativas como entequiras míticas.

En un momento de crisis o transición –esto es lo real: la transición; y nuestro problema, lo hemos dicho, es que solo medimos la transición por el término *a quo* y el *ad quem*, pero no por lo que es en este momento–, dentro del pensamiento teilhardiano, creemos que si hubiera que elegir, él no dudaría en afirmar que para el progreso y el desarrollo fortalecer lo interior es lo importante.

Creemos que el cambio exterior que pedimos no es todavía tan visible, pero ya existe. Luego será muy claro y evidente, cuando estemos en un definido *ad quem* y sea fácil ordenar las partes en un esquema.

El nuevo principio organizador de la vida argentina está funcionando, pero no lo aprehendemos; y como el *ad quem* no está a la vista o existiendo ya, resulta difícil explicar qué somos. Si observáramos a un niño que empieza a dejar de serlo y no supiéramos que llegará a adolescente, estaríamos perdidos para explicar lo que está siendo ahora.

Apoyados en el optimismo del progreso irreversible de Teilhard de Chardin, desearíamos que se interpretara la actual situación de frustración, fracaso o desajuste no como el punto final de algo sin solución, sino como estadios de evolución en la etapa de tanteo y transformación previos al hallazgo de una forma exterior definida y clara. El progreso o desarrollo (ley biológica y universal) es inevitable, aun para la Argentina. *La otra alternativa es la muerte*. Pero la actual acumulación de energía interior, la etapa de enrollamiento previo a la modificación grande parece más ser la actual de la Argentina.

El caos, que percibimos, es en realidad el punto indefinido –para nosotros– del tránsito inevitable. La Argentina está como en el paso de lo granular a lo celular o de lo vital al pensamiento.

No cabe duda de que supone optimismo interpretar así la realidad. Pues para muchos, la Argentina da la impresión de que está gastando inútilmente su energía, quemando su potencialidad humana –elevadísima– vanamente, derrochando su caudal. Que todos los esfuerzos son estériles y que todo es nada más que una tremenda pérdida. Bajo cierto sentido es parcialmente verdad. Pero bajo otro aspecto, no. El niño debe matar al niño para llegar a adolescente. La Argentina está acumulando enorme cantidad de energía que no se disipa, sino que se condensa, que se enrolla para generar un estadio nuevo. Esa energía puja radialmente hacia un futuro.

En la Argentina oímos decir: «este país no tiene salida, no tiene futuro, no va a ningún lado». Es parcialmente verdad, pero más ajustado sería decir: no

percibimos hacia dónde va porque no somos capaces de asir el punto indefinido de ese tránsito inevitable. Exteriormente parece no estar yendo a ningún lado, pero forzosamente (ley de desarrollo y crecimiento) la complejidad creciente que adquiere en su interior la está llevando y la conducirá a su forma.

Un empleado de Buenos Aires quizá esté más informado que un universitario de otros países. Ha hecho un trabajo extra de informaciones, lecturas, conversaciones y adquisición de conocimientos. Visto desde la exterioridad, eso hoy no tiene sentido, porque muy poco de ello tiene viabilidad exterior. La estructura externa ni necesita ni toma en cuenta su enriquecimiento. El que sea de tan alta potencialidad parece un absurdo. Pero forzosamente eso buscará y logrará sentido. (Quizá las megamoléculas eran un sinsentido en su momento.) Lo que decimos del empleado se aplica a muchos otros niveles.

3. HIPÓTESIS APLICATIVA

Resumimos ahora lo dicho para lanzar luego otra hipótesis. La Argentina está a punto de hacer reventar su próxima fase biológica. Toda la energía y esfuerzo que se realiza en su seno no es esfuerzo perdido sino concentrado. Todos los que están especializados en algo y «podrían hacerlo pero no tienen la oportunidad», es decir la ocasión exterior (la condición, el correlato exterior para lo que han acumulado), lo tendrán porque están potenciando un interior que determinará y generará la oportunidad. El obrero que ha logrado un bachillerato nocturno, el empleado que estudió en horas libres Ventas o Relaciones Públicas, y la muchacha que siguió cursos de Periodismo o Decoración, aparentemente se han cargado de un peso muerto o un lastre; en realidad no han hecho sino acumular la energía para el salto; están concentrando fuerza y creando diferencias en los niveles de presión. En el pensamiento de Teilhard de Chardin el progreso creciente es ley universal: «la sola realidad que hay en el mundo es la pasión por crecer». La etapa de enroscarse en sí mismo contiene en sí y no se explica sino por la siguiente. El estar preparado para ir a algún lado, y no tener ese lado, es estar generándolo. Ese lado ya existe de algún modo.

Los citados ejemplos aislados o individuales pueden multiplicarse por el esfuerzo que realizan todos los argentinos en esa condensación. Nada de lo que se intenta perece. Asimismo debe tomarse en cuenta el esfuerzo que realizan centenares de argentinos fuera del país y que están lejos precisamente «en función del» país. Ellos también modificando el interior, aunque estén fuera espacialmente. Muchos ejemplos podrían citarse para explicar el que se hallan «en función de». No los mencionaremos ahora. Simplemente diremos que a ellos también les faltaba exterior y buscaron otro que posibilitara su propio interior, pero este último está ligado, coincide con el mismo interior de la Argentina. Nuestro país está prestando un servicio al mundo a través de los técnicos que facilita para el desarrollo de otros países. (Incidentalmente, es un descuido imperdonable que las autoridades no organicen esta actividad de servicio para que, dejando de ser un definitivo éxodo de técnicos, se convierta en una exportación temporal de talento, económicamente beneficiosa.) Pero en esa tarea de «servicio» se percibe

un papel diferente que desempeña *realmente* la Argentina hoy, y que no se explica por el dilema de la estructura *que era* y la *que debería haber*. La explicación simplista juzga tal servicio una falla y una muestra más de lo malo de la realidad actual. También es una falla que al adolescente le comience a crecer barba.

Sabemos que se producirá el cambio, por inevitable, y más inevitable a medida que la presión del interior aumente más, y cuanto más espiritual es el interior que el exterior del país-organismo.

No sabemos, eso sí, la forma que tomará el exterior. No sabemos en qué momento preciso –si es un momento– empezará a percibirse la exterioridad del cambio, ni sabemos muy claramente en qué forma fija podemos hacerlo o ayudarlo.

Pero el cambio no vendrá ni por transformación violenta ni por la vía partidario-eleccionaria, únicas dos salidas que aparecen hoy. Todos imaginamos que únicamente a través de lo político, del poder, se logrará introducir las modificaciones.

Insinuamos nuestra hipótesis: *el cambio vendrá por modificaciones sociales minúsculas, pero múltiples y extendidas*. El interior irradiará. La multiplicidad dará el aspecto cuantitativo necesario para lo cualitativo. Luego, más tarde, esa nueva faz exterior en desarrollo será asumida por un partido político o gobernantes que institucionalizarán el cambio o el proceso y lo acelerarán y lo llevarán hacia el futuro que de él casi espontáneamente surge. Será más fácil definir el *ad quem* cuando se esté llegando.

Por eso asignamos la siguiente hipótesis como tarea concreta de los argentinos de hoy, de los argentinos obsesionados por el futuro y por el cambio de estructuras. Este puede ser el papel: *cada individuo o grupo, además de mantener el crecimiento o complejidad interior –lo que ya hace hoy en ese intenso desarrollo espiritual–, debe introducir todas las modificaciones reales que pueda en sus circunstancias inmediatas, por mínimas que tales modificaciones pudieran parecer. El requisito es que las haga reales.*¹

Esas modificaciones deben guiarse por criterio de futuro, de progreso y de introducción de mayor espiritualidad o conciencia en la realidad.

Se tratará de un inmenso esfuerzo de ajuste mutuo de la energía, que servirá para descubrir, mostrar o hacer más visible la radialidad de esta. Concretamente significa que un maestro ha de cambiar un método; un partido político, renovar parte sus ideas; una universidad, incorporar una carrera nueva; un ama de casa, adquirir un hábito alimentario nuevo; un funcionario público, ensayar un mecanismo para asegurar la eficiencia en la labor o mayor respeto al público; un comerciante, inaugurar un rubro diferente. Se trata de cambiar técnicas,

1. Resultará obvio al lector que formulamos esta hipótesis por una razón muy simple. Carecemos del esquema político, del proyecto de país sobre el cual construir. Si este existiera (intuido por los precursores o difundido como anhelo nacional), nos resultaría claro, evidente y organizador de los esfuerzos. Entonces todos los intentos y esfuerzos habrían de conducir a su concreción. Precisamente, por no existir, acentuamos el cambio en lo interior para posibilitar la eclosión de ese esquema. Los esfuerzos y ensayos minúsculos pero multiplicados pueden hacer surgir un proyecto de país, hoy no evidente. Se postula entonces que la intencionalidad interior permita aflorar el cambio exterior. Permitásenos repetir: si el país tuviera su propio plan de destino, su papel claro y evidente, no se pediría insistir en lo previo, en aquello que lo haga surgir como manifiesto. Pero no existiendo, sí creemos que debemos esforzarnos por que aflore a través del único medio –según esta hipótesis–, que es el cambio minúsculo y multiplicado o extendido.

costumbres, sistemas. Se trata de introducir, por individuo o por grupo, *una* modificación real. Cada comunidad o ciudad puede hacer una obra, pavimentar una calle, hacer una plaza, construir un aeropuerto, promover una industria local. Todo ello –la modificación real– ha de ser resultado del propio esfuerzo, de su tiempo, de su dinero, pero especialmente de su inventiva, porque cada una de esas obras o modificaciones reales ha de concretar algo nuevo: un sistema diferente de construcción, de financiación, de diseño, de teoría básica, de puntos de vista, de organización. Entre mejorar lo existente y cambiar, es preferible lo segundo: hacer o ensayar algo nuevo. «Ensayarlo todo» y «todo lo posible se realiza» son dos frases de Teilhard de Chardin.

Así presentamos esto que puede ser tanto una hipótesis como una tarea nacional.

Maracaibo, noviembre de 1964

VI. Posibilidades del movimiento de síntesis: visión crítica

SE AGREGAN A CONTINUACIÓN APRECIACIONES formuladas por distinguidos pedagogos y educadores, que se incorporan como complemento de lo expuesto. Tales comentarios se refieren únicamente a lo expresado en el capítulo I: «Tres etapas de la educación argentina» (*EyF*: 57-91). Por tanto, no significa de ningún modo adhesión ni referencia a lo expuesto en otros capítulos.

Rogamos se tenga en cuenta que la transcripción mantiene el tono familiar de los originales, que han sido cartas.

1. ASINCRONÍA EN EL DESARROLLO

Mis conocimientos sobre educación son muy escasos; no obstante, muy apriorísticamente siempre pensé que era un poco la ciencia de los charlatanes; ahora al leerlo comprendo las causas. Lo que usted propone me parece vigoroso y saludable, y ojalá La Plata marque un nuevo punto de partida.

Algunas acotaciones:

a) La educación es parte integrante de una cultura. A la vez está en íntima relación con la estructura del país según los determinados momentos. Las alteraciones, frustraciones, etc., están en íntima relación con los cambios de estructura. ¿Hay una cultura nacional (aun suponiendo lo discutible del concepto)? No la hay, no nos engañemos. No la puede haber en un país de *estructura dependiente* que por esta situación condicionante no puede adoptar actitudes propias, es decir *la toma de sus propias decisiones*. Cada momento de transformación estructural del país (que he marcado, según mi interpretación, en los trabajos de la revista de la Universidad de La Plata, n^{os} 15 y 16) es una frustración para alterar su condición de dependencia. Usted lo señala muy bien al tratar el proyecto de Saavedra Lamas.

b) Los países subdesarrollados –dejémonos de macanas, el nuestro lo es–, cuyo nexos de dependencia se establece por intermedio de un centro geográfico, en nuestro caso la ciudad-puerto, Buenos Aires, padecen de una asincronía en el proceso de su desarrollo que se agudiza en el tiempo histórico, a medida que las regiones desarrolladas amplían sus diferencias con los países subdesarrollados.

Esto, creo, lo comprendió Sarmiento, en quien la educación significaba un medio para ganar tiempo y borrar en lo posible dichas diferencias. (En una mesa redonda sobre Sarmiento que se hizo en La Plata, en 1961, hubo total coincidencia en este aspecto con Nassif. Yo, por mi parte, lo publiqué en el tomo de homenaje a Sarmiento, revista *Humanidades*, n° XXXVII, tomo 3°.)

c) La misma situación de país subdesarrollado y el problema de la asincronía crean diferenciaciones netas entre las distintas regiones integrantes del país. Creo que se debería hacer una referencia a las situaciones regionales si se quiere hacer un planteo nacional. La educación deberá adaptarse a las necesidades y posibilidades de cada una de ellas. No creo que sea este un momento de planificación —estamos en un momento de cambio—; sí es necesario un estudio científico de las existencias y necesidades.

d) Respecto al fracaso del proyecto de Saavedra Lamas, me parece muy bien lo que usted dice. Es una manifestación de la importancia del radicalismo para quebrar la estructura agrícola-ganadera. Después de 1914 la expansión del área sembrada se estabiliza, manteniéndose el poder del grupo tradicional terrateniente de intereses primordialmente ganaderos. Aquí hay que ver y analizar el contenido ideológico de la burguesía argentina que tomó el poder con Yrigoyen. En sociología esto puede observarse mediante lo que se ha dado en llamar *resistencia al cambio* (Véase Germani, Gino, *Política y sociedad en una época de transición*, 1962, parte II, cap. 3°; *Resistências a mudança*, de varios colaboradores, publicado por el Centro Latinoamericano de Pesquisas em Ciências Sociais, Río de Janeiro, 1960. También creo muy útil: Bagú, Sergio, *Evolución histórica de la estratificación social argentina*, Buenos Aires, Departamento de Sociología de la Facultad de Filosofía y Letras, 1961.)

e) Creo que la idea de Belgrano era más amplia. En mi concepto es el verdadero revolucionario de la época, en el sentido de que una revolución verdadera y efectiva significa la transformación de las bases estructurales. Dichas bases se alteraban mediante la aplicación del moderno pensamiento económico, siendo la educación un medio de difusión de doctrinas y técnicas.

14 de abril de 1963

Horacio J. Pereyra

2. LO AUTÉNTICO DEL POSITIVISMO PEDAGÓGICO

Ante todo, es un magnífico trabajo... para ponerse a trabajar. Es decir: enuncias una gran cantidad de temas y de tesis que, cada una, requiere un estudio y una investigación. Sobre la base de este artículo se pueden realizar cursos completos, con equipos de trabajo y de investigadores. Espero que algo de ello se haga, ya en tu cátedra, ya en otras esferas, porque la verdad es que tú dejás señalada una línea básica de pensamiento.

Participo casi enteramente de tus opiniones sobre los momentos históricos principales que indicas: el positivismo, la reacción antipositivista, el culturalismo y el momento actual o «de síntesis». Creo que lo que dices con respecto a

Mercante y su significación dentro del positivismo puede ser exacto. Yo, en mi ensayo sobre el normalismo, no pretendí agotar este punto ni mucho menos, sino simplemente indicar algunos conceptos indispensables para la comprensión del aspecto que, a mí, en ese trabajo, me interesaba.

Creo que tus opiniones sobre el sentido político de los ensayos de reforma de 1916 y de 1918 son un poco menos sólidos y, sinceramente, no alcanzo a ver con claridad esa relación que tú das por tan notoria entre el ensayo de la Escuela Intermedia y el esquema político-económico del país. Sigo también sin ver del todo clara la relación entre nuestro sistema educativo tradicional y el esquema político-económico de país exportador de materias primas, que tú ya habías insinuado en el artículo de *Cátedra y vida*. A mi juicio, precisamente, nuestra estructura educativa de la época de la Organización Nacional marcha un poco adelantada a la estructura social de ese tiempo y en cierta medida colabora en su ruptura. Estoy de acuerdo, sin embargo, que al fracasar el proyecto del 16, comenzamos a quedarnos atrás implacablemente, y hoy nuestra estructura educativa es una dificultad para que el país prosiga su marcha transformadora.

Muy acertados me parecen tus juicios sobre lo que sucedió con la pedagogía espiritualista y culturalista de Cassani y de Mantovani. Lo puedes decir sin temor de que se entienda eso como un ataque a esas figuras. Ha ocurrido con ellos lo mismo que con las grandes figuras del positivismo: el desastre son los seguidores que, sin su genio y sin su capacidad, repiten malamente, sin fuerza vital, sin vigor creador, lo que oyeron. Yo ya he explicado en el ensayo sobre el normalismo lo que sucedió con los funcionarios y las autoridades de nuestra escuela primaria: se quedaron con el esqueleto del método, y se convirtieron en metodistas. Los seguidores de Mantovani, por ejemplo, se quedan con la cáscara de sus palabras, y a Gentile, salvo Cassani, nadie, prácticamente, lo entendió a fondo en la Argentina. Entonces, repiten simplemente palabras que, naturalmente, suenan huecas y vacías. Es lo que ocurre con Lombardo Radice: es un pedagogo genial pero en la Argentina se usan sus palabras para deslumbrar auditorios o para aparentar sapiencia pedagógica ante quienes carecen de toda posibilidad de juicio crítico, o, simplemente, para llenar horas de cátedra que no se sabe con qué colmar. Y entonces, todo ese movimiento espiritualista y culturalista queda en palabrerío hueco.

Si quienes –de un modo u otro, lo sepamos o no, queramos o no– estamos ahora, en 1963, en el campo pedagógico argentino dentro de este «movimiento de síntesis» somos capaces de reivindicar lo auténtico de aquel positivismo pedagógico, de aquel normalismo, y lo auténtico también de la reacción contra sus excesos, entonces daremos, todavía, horas fructíferas a la pedagogía nacional. ¿Seremos capaces?

El tiempo lo dirá. Pero para tener alguna probabilidad de éxito hay que empezar por el camino que tú trazas: decir las cosas. Tener imaginación y audacia. Y llamar a cada cosa por su nombre. Es probable que cometamos errores. Otros los rectificarán. Pero es necesario comenzar a aclarar el panorama.

25 de septiembre de 1963

Luis Jorge Zanotti

3. LO INAUTÉNTICO DEL POSITIVISMO

Aun cuando el planteo es en el fondo dialéctico, es decir antinómico –a pesar de ver en las antinomias una «invención» de reciente data–, hay un fondo de realidad, en él, valioso.

Pienso, no obstante, que a la inversa el movimiento fue de integración o superación del positivismo que, en nuestro país, con algún retraso de casi un cuarto de siglo, ocurrió después de 1920-1930. Efectivamente. Los progresistas y amantes de las ciencias del positivismo se habían tornado enemigos de toda innovación y las ciencias eran enseñadas en láminas y sobre definiciones verbales. Las directivas pedagógicas totalmente empíricas o metodológicas se transmitían en preceptos, sin apelación a la experiencia, realmente viva. Es decir, era un positivismo agotado, sin impulso hacia el futuro, con escasas excepciones personales.

La demanda fue pues de exigencia de integrar o reintegrar la pedagogía y la educación toda a sus verdaderos destinos conductores, para no estancarnos en una mera adaptación a lo dado, o sea a un pasado que, aun cuando meritorio en su momento histórico, había dejado la ruta del progreso y perdido todo afán de buscar soluciones reclamadas, pues la actividad diaria de la escuela era mecánica, sin vida, sin referencia a lo real inmediato.

Puntualizaré brevemente las demandas:

a) Despertar la conciencia del educador al sentido conductor de la persona humana, a sus capacidades creadoras y la posibilidad de ser coautor de su propia educación.

b) Elevar el potencial cultural del maestro, que se había tornado indiferente a toda manifestación de cultura –arte, literatura, música, teatro–, y la labor escolar parecía agotar su horizonte en las famosas lecciones de tres momentos, sin alma, sin empuje docente. Lo único cotizable era la posibilidad de hacer repetir. La bibliografía pedagógica parecía totalmente ajena a una mayoría tan grande que era impresionante.

c) Retomar el sentido de escuela experimental para dar realmente normas renovadas en métodos y directivas, que fuera tradición en la edad de oro de la escuela normal, porque, aunque parezca paradójal, había la idea de estar en el mejor de los mundos desde el punto de vista educativo. Pero se tenía de la cultura una visión tan peculiar que hasta molestaba hablar de universidad o estudios universitarios.

Por lo demás, resulta un trabajo de interés y lleno de inquietudes que comparto, porque quizá estamos en un momento de gran trascendencia para el futuro y todo lo que se remueva en torno al problema que nos interesa es aporte valioso. Despiertan la reflexión, movilizan las conciencias de los educadores, presentan mirajes posibles en un tiempo en que la cultura hace un viraje inocultable, ante un paisaje indescifrable aun para los más videntes.

Yo sigo, por mi parte, aún convencida de que, cualquiera que sea la solución propuesta, no podemos nunca olvidar que educamos un ser humano para alcanzar su destino personal, libre y, por lo tanto, tenemos que darle, sobre todo, armas para encontrarse a sí mismo y su sitio en una sociedad que crece a saltos y no sabemos hacia dónde será solicitado.

Si eso es síntesis, estoy en la síntesis. Comparto su interés por Dewey y creo haberlo revelado en *Los nuevos métodos pedagógicos* (1932) y en nuestro ensayo de «Educación integral activa» (1931), que solo duró un año, pero me reveló la magnífica pasta del niño argentino, cuyo dinamismo espiritual malgastaba la escuela mecanicista y pasiva de la época. Pero en verdad todo lo que mueva la autoexpresión y que, de alguna manera, temple la voluntad y movilice los sentimientos en la esfera estética, ética, social, me interesa sobremanera. Si esto no es «síntesis» —o no es a lo que aspira el movimiento de síntesis—, no estoy con él. Pero desde ya, comparto en un todo el anhelo de retomar el hilo de lo auténtico y nuestro, sin dejar de asimilar las conquistas que permitan educar con más eficiencia nuestra juventud de hoy y del mañana.

No ahondo más algunos pasajes de su trabajo, especialmente aquello que lleva sobre los hombres de la reacción espiritualista, pues no olvidemos que el estado actual es más el resultado de una reacción totalitaria que dominó los últimos treinta años, desde 1930, pero se agravó desde 1943 y mató toda posibilidad de actuar a todos los que no compartieron sus afanes de tallar seres humanos a su forma y medida. Que, por otra parte, el positivismo argentino nunca fue puro, pues siempre estuvo en contacto con Pestalozzi, Herbart y Froebel, netamente románticos, y que pienso que José María Torres compartió el positivismo. Además, nuestro positivismo más valioso tuvo también vetas pragmáticas, muy importantes en un país que tenía que hacer para elevar el nivel de civilización y difusión de la cultura, como ocurre en el mismo Sarmiento, Alberdi, Antequeda, Zubiaur, Carbó, formados bajo Scalabrini, positivista y hombre de ciencia, investigador, sabio de verdad, pero ansiaron adaptar a nuestras necesidades nacionales la educación. En ellos era vivo el sentido de renovación y progreso. Y ese sentido es el que se adormeció después del treinta, dominado por la demagogia y la politiquería de baja enjundia, como todos sabemos por experiencia más o menos personal.

Celia Ortiz de Montoya

4. EL FRACASO DE 1916

Quiero antes que nada agradecerle su opinión sobre el «fracaso de 1916», no por ser malo el proyecto, sí por la ignorancia oficial del nuevo gobierno, del jefe y del acompañante. Fue una lástima. Y mi agradecimiento ocurre del hecho de que colaboré entonces con mucho entusiasmo.

Para todo el capítulo va mi modesto elogio. Agregó que como síntesis de la síntesis he quedado con la impresión de que todos los esfuerzos, todas las teorías, aun las más dispares, han sido útiles para el progreso de la educación. Sin quererlo, como por asociación de ideas, se me ha dibujado el Delta que forma nuestro gran río; ningún pequeño arroyo ni aun los brazos grandes del Paraná con el Uruguay lo forman: el majestuoso Plata es la síntesis. ¿Habrà que volver a abrir al viejo Spencer para leer los primeros renglones de *Primeros principios*: «Uno de los defectos más frecuentes de nuestra flaca naturaleza es, indudable-

mente, olvidar que siempre hay un fondo de bondad en las cosas malas, así como siempre hay un fondo de verdad en las cosas falsas»?

18 de noviembre de 1963

Horacio C. Rivarola

5. ACERCAMIENTO DE FINES Y MEDIOS

En primer lugar, creo que la interpretación de la educación argentina tiene un doble valor: por una parte, mostrar las líneas generales y grandes tendencias en nuestra evolución pedagógica; por otra, ofrecer a los que nos formamos en la universidad bajo el signo del antipositivismo bases de apoyo para realizar un análisis valorativo de lo que esta institución nos dio, de lo que hicimos luego por nuestros propios medios, y de la tarea que nos toca emprender.

Ahora bien: creo que hay que distinguir dos aspectos en la propuesta acerca de un movimiento de síntesis: uno que atañe a una cuestión de fondo, como es la idea de buscar «que los fines sean menos abstractos o teóricos y los medios no sean tan simplemente medios de por sí»; y otro, si se quiere un tanto de forma, según el cual este movimiento de síntesis resultaría de la superación de dos momentos anteriores: positivismo y espiritualismo, tesis y antítesis. Aunque son cuestiones íntimamente relacionadas, trataré de considerarlas por separado.

La postulación de un movimiento de acercamiento de fines y medios responde plenamente a mi posición frente a los problemas pedagógicos, posición a la que he llegado seguramente por la frecuentación de Dewey. Usted podrá decirme si no estoy en lo cierto al considerar a Dewey como un ejemplo de pedagogía «sintética» en el sentido que usted propone, no solo por su crítica a los dualismos de todo orden, sino también más concretamente por su concepción de los fines y medios (solo acepta como valiosa la actividad dirigida por un fin, pero al mismo tiempo rechaza los fines últimos por inoperantes) y por la del papel de la filosofía de la educación en relación con la práctica educativa (enuncia una filosofía experimentalista que tiene fuerza para cambiar una realidad, pero al mismo tiempo denuncia las desviaciones del positivismo).

Pienso que, para llegar a tal situación de acercamiento de fines y medios, se hace necesario partir simultáneamente desde ambos extremos:

Quienes trabajan en el terreno filosófico tendrán tal vez que revisar sus esquemas para detectar lo que en ellos subsiste de espiritualismo puro. Bases para ese acercamiento pueden ser, entre otras: el reconocimiento de la necesidad de asignar dignidad y valor a la acción concreta como forjadora de la realidad; el análisis valorativo de los objetivos que nuestra realidad educativa persigue; y, como lo señala H.W. Burns en su artículo «La dimensión filosófica en la investigación pedagógica empírica», en el número 2 de *Archivos de Ciencias de la Educación*, el examen exhaustivo de la índole del problema, así como el de la naturaleza de los instrumentos de búsqueda.

Por su parte, los que trabajan en el campo científico deberán evitar el oscurecimiento de la visión integral del proceso educativo, extraviándose en el detalle de la especialización. Tal vez en ninguna otra esfera como en la de la educación sea tan serio el riesgo del divorcio entre la investigación especializada y la concepción general educativa. Cualquier problema concreto (por ejemplo, la enseñanza de la lectura, o la educación de los superdotados) debe ser examinado *también* a la luz de una filosofía de la educación. Nunca será ocioso preguntarse «para qué» y «por qué», y continuar la cadena de respuestas y preguntas hasta dar con una respuesta que satisfaga por sí misma.

Puse como ejemplo la enseñanza de la lectura, porque parecería que en estos momentos hubiese una fiebre metodológica buscando el procedimiento que enseñe a leer más rápido. Sin duda que para el profano un método tal ha de ser mejor que otro que conduce al niño sin prisa en ese proceso de aprendizaje. Pero, para los que están en el oficio, es grave falta la aceptación sin crítica de este punto de vista, pues tienen la obligación de ver el aprendizaje de esta técnica como un elemento dentro del proceso educativo total. Y así, imitando a Dewey en la expresión y el sentido, será correcta la pregunta que deberán hacerse: «¿Cuál es el método de aprendizaje de la lectura que mejor promueve el proceso educativo total?». Claro está que la consecución de este objetivo, expresado así en toda su generalidad, no puede medirse, como por el contrario puede hacerse muy fácilmente con la rapidez en el aprendizaje de una técnica. Pero se pueden señalar otras formas de conducta ligadas al aprendizaje del mecanismo de la lectura (aprendizajes concomitantes) que van más allá de la mera adquisición de la técnica y que sí pueden detectarse científicamente: por ejemplo, la actitud positiva o negativa del alumno en los grados siguientes frente a esa actividad que se llama leer, y la formación de buenos hábitos de lectura, sin contar con la capacidad de comprender lo que se lee. Con la determinación de estas formas de conducta no habremos medido el «proceso educativo total», pero lo que habremos alcanzado será nada más y nada menos que comprender este aprendizaje particular integrado en una totalidad más amplia, dentro de la cual adquiere sentido.

La renovación pedagógica no depende, pues, solamente de técnicas nuevas, sino también, y muy especialmente, de *ideas*: ideas que son filosóficas en la medida en que expresan objetivos generales y, por ende, una concepción del hombre y de la vida. Por otra parte, las técnicas mismas, según su naturaleza, son la concreción de una filosofía; ello se ve claramente en la utilización actual de la distinción de dos clases de métodos: los autoritarios o dogmáticos y los de dirección del aprendizaje.

En cuanto al segundo aspecto, debo confesarle que me asalta el temor de que al interpretar nuestro proceso según la dialéctica hegeliana podamos caer en un esquematismo demasiado simple. Creo que todo movimiento de pensamiento es resultado de factores múltiples; el símbolo de la espiral es tal vez más adecuado que el del péndulo, pero tiene su misma rigidez. Me satisface más la idea deweyana de *continua reconstrucción de la experiencia*, porque está libre del fatalismo implícito tanto en los símbolos mencionados como en el esquema «tesis-antítesis-síntesis». Este último podrá ser aceptado, tal vez,

en algunos casos particulares, y el análisis que usted hace de nuestro proceso (positivismo-espiritualismo-movimiento de síntesis) parecería corresponder sin ninguna duda a la realidad.

Pero la aceptación sin crítica del esquema podría hacernos creer que, ineludiblemente, por fuerza del desarrollo histórico, después de haber pasado por esos dos momentos previos, y sin necesidad de apoyo en ningún otro factor, los argentinos dedicados a la pedagogía llegaremos al movimiento de síntesis. Digo esto porque no creo que nuestro movimiento de síntesis pueda ser enteramente original: he señalado ya la enorme similitud entre sus postulados y la filosofía de Dewey en lo que concierne a la relación de fines y medios, filosofía y ciencia.

Dewey, expresión de una filosofía «sintética» anterior en el tiempo a nuestra reacción antipositivista, y que influyó en pedagogos europeos de la talla de Kerschensteiner y Claparède, no entró en nuestro proceso. Curiosamente, hoy buscamos lograr una posición definida por el acercamiento de medios y fines. En esta búsqueda, ¿no sería necio ignorar el camino ya abierto por otros?

Alguien podrá sentirse molesto por esta referencia a Dewey como ayuda en la búsqueda de nuestra solución, suponiendo que implica la actitud de seguir tomando de prestado; aceptar esta objeción sería admitir que el pensamiento tiene fronteras y, de paso, equivaldría a acusar de extranjerizantes al positivismo de Mercante y al espiritualismo de Mantovani, ambos reflejos de la evolución científica y filosófica europea. No propugno por cierto una adhesión lisa y llana al pensamiento deweyano (ello sería traicionar al mismo Dewey), pero sí su incorporación como elemento fecundo que nos ayudará en nuestro movimiento.

En suma, puedo aceptar la denominación de esta etapa del proceso como «movimiento de síntesis» siempre que no se ponga demasiado énfasis en el esquema hegeliano.

Paso a otro punto. Dice usted al iniciar el capítulo: «¿Cuál es la filosofía de la educación que funda en la actualidad nuestras reales prácticas educativas? La reflexión sobre tal interrogante nos llevará a lo que denominamos como Movimiento de Síntesis». Probablemente doy a la expresión «nuestras reales prácticas educativas» una connotación diferente a la que usted le otorga, porque, en verdad, no puedo llegar con usted a la conclusión de que ellas se apoyan en la concepción pedagógica que se puede llamar «movimiento de síntesis».

Quiero explicarme: entiendo por «nuestras reales prácticas educativas» las que se dan de modo generalizado en la enorme mayoría de las instituciones educacionales de nuestro país y que, a pesar de los «hechos nuevos» y de las nuevas ideas, siguen dando la tónica a nuestro sistema de educación.

A mi juicio, nuestras reales prácticas educativas carecen en absoluto de una filosofía de la educación (vieja o nueva) que las sustente. Porque, ¿a qué filosofía pedagógica responde el método de memorización de conocimientos elaborados por otros, superado hace siglos por Sócrates y, más cercanamente, por Comenio, Pestalozzi y Herbart, entre muchos otros (para no mencionar a los más modernos) y que todavía tiene amplia vigencia en nuestras escuelas? Si alguna vez la selección de contenidos se apoyó en la doctrina de adiestramiento de facultades, la realidad nos muestra que entre estas solo se rinde culto a la memoria, ya que hasta es servida por la matemática, con el aprendizaje memorizado de

la demostración de los teoremas y las definiciones. Si el positivismo influyó en la inclusión de tantos y tan variados contenidos, debemos concluir que lo hizo renegando de sus propios principios (observación, inducción), al obligar a la adquisición memorística de los resultados de la investigación de otros, expresados sintética y simbólicamente. Y, finalmente, como usted ya lo ha señalado, la reacción antipositivista no contribuyó a modificar la situación.

¿Cuál es, pues, el fundamento de nuestras reales prácticas educativas? Creo que se apoyan en el criterio de imitación de lo que ya se hace, de lo tradicional; al mismo tiempo esas prácticas son estabilizadas por reglamentaciones anacrónicas y antipedagógicas que constituyen serios obstáculos a los esporádicos intentos de renovación; a su vez, ese cuerpo de reglamentaciones está sostenido por una administración burocrática cristalizada, indiferente, que prefiere no innovar. Todo ello involucra un cuadro en el que privan la rutina, la inercia, la ausencia de metas. Si tuviera que definir una filosofía que explicara esta situación, tendría que decir que es la del dejarse estar, o la del «no te metás».

Sin embargo, como pequeñas luces en medio de este cuadro tenebroso, asoman «hechos nuevos» y «temas nuevos». Pero cabe preguntar: ¿en qué medida estos hechos nuevos han surgido fundamentados explícitamente en una teoría y en cumplimiento de objetivos claros? ¿En qué medida la teoría ha contemplado esos hechos nuevos? ¿Qué correlación hay entre los hechos nuevos y los temas nuevos? Nos acercaremos tanto más a una pedagogía de síntesis en cuanto podamos con mayor generalidad contestar positivamente a estas preguntas.

He puesto el acento en lo panorámico de nuestra realidad, porque creo que las dificultades que el movimiento tiene que enfrentar son sobre todo de orden práctico. En el orden teórico solo necesitamos algo de tiempo: tiempo para crecer y madurar; por otra parte, la teoría es obra de unos pocos, que sabiendo lo que quieren, pueden, si se lo proponen de verdad, encaminar sus pasos en la dirección deseada. ¡Pero la práctica! Aquí sí que deberemos esforzarnos, sabiendo por anticipado que son muy escasas las posibilidades de éxito, y que en todo caso este llegará muy lentamente. No aludo por cierto a ciertas realizaciones pedagógicas (muy pocas) que tienen el carácter de obras excepcionales; me refiero por el contrario a la realidad panorámica, a la generalidad. Aquí, a la dificultad cualitativa se une la dificultad cuantitativa. No bastará teorizar sobre una sociedad de masas; habrá que enfrentar el problema real de la masa de alumnos y de la masa de maestros.

Para terminar, contesto a una de las cuestiones que usted plantea: ¿cuáles son las tareas que este movimiento debería realizar?

Creo que son de índole variada: en el orden teórico debería difundirse el conocimiento de las etapas previas, buscando su valoración crítica. (No es ocioso destacar que la generación actual ha bebido de las fuentes del antipositivismo, y en gran medida ignora los aportes de Mercante, Senet y otros.) Estudiar asimismo esos momentos en relación con el pensamiento europeo. Y en la búsqueda de la pedagogía de síntesis, estudiar críticamente el pensamiento pedagógico ya logrado que se orienta según esa misma intención.

En el orden práctico: estimular la renovación de la realidad pedagógica en base a objetivos claros, supeditando la elección de los métodos a tales objetivos

y a principios pedagógicos generales. Desalentar la experimentación pedagógica realizada por el mero afán de hacer algo nuevo. Propender a una mejor formación pedagógica de maestros, profesores de enseñanza media y personal directivo y de administración.

5 de enero de 1964

Josefa Margarita Sastre de Cabot

6. EDUCACIÓN EN ESTANCAMIENTO Y RUTINA

La publicación y difusión acaso sea un importante hito en el camino que debemos recorrer para rehacer nuestra maltrecha educación pública, brutalmente tratada por la corriente religiosa católica, que quiere destruir la escuela popular, oficial y laica para sustituirla por la escuela privada y confesional, y no bien tratada, pese a sus buenas intenciones, por la corriente antipositivista, llamada de la reacción espiritualista, que en algunos aspectos se confundió y confunde con la anterior. Esta última corriente no acertó, indudablemente, con los medios para alcanzar sus fines y no nos deja una realidad escolar, una organización escolar y una legislación escolar superiores a las que nos dejó la corriente positivista. Por lo contrario, sus excesos han afectado a esa realidad, a esa organización y a esa legislación en una medida tal que hoy la educación pública, al margen del abandono material en que la han mantenido los gobiernos nacionales y provinciales, presenta un cuadro íntimo de estancamiento, rutina y acaso decadencia.

Cuando Francisco Ayala hizo el examen crítico de la educación progresista norteamericana, equivalente en muchos aspectos a nuestra reacción antipositivista, hubo la impresión general de que esa corriente se desmoronaba en todas partes y aquí también. Sin embargo, no hay que perseguir como finalidad su destrucción. Hay que aprovechar lo bueno que ella hizo, abandonando lo malo, y retornar a utilizar lo mucho bueno realizado por la tendencia positivista. Esa es la tesis del capítulo «Movimiento de síntesis» y yo estoy totalmente de acuerdo con ella.

José S. Campobassi

7. ANÁLISIS CRÍTICO DE LA PEDAGOGÍA ARGENTINA

Debo acentuar lo que hasta el momento había sido intuido, discutido o conversado pero en ningún momento publicado: el carácter de análisis crítico de la Pedagogía Argentina. Hago mío el gran esquema tripartito y estoy convencido de que la solución educativa está precisamente en una Pedagogía de Síntesis. Mi experiencia personal me ha llevado paulatinamente a la adopción de un criterio semejante, y puedo afirmar que la Facultad de Ciencias de la Educación de

Paraná encamina sus pasos apuntando a la formación de técnicos educacionales que con clara conciencia de su misión puedan concretar el ideal pedagógico que comparto plenamente.

Ramón F. Caropresi

8. EDUCACIÓN E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA

Creo que hacía falta realizar con urgencia la labor de esclarecimiento que usted ha llevado a cabo al enfocar, tan lúcidamente, el tema de la educación argentina. Créame que muchas veces, en reuniones nacionales e internacionales, me he sentido profundamente desalentada por la inoperancia de lo que en ellas se decía y postulaba. Me parece que si Brameld lamenta, en los pedagogos norteamericanos, el apego a lo concreto inmediato, aquí tendríamos que hacerlo por el exceso de vuelo y la falta de adecuación a una realidad que clama por su transformación.

Hay que declamar menos sobre qué son los valores y llenar las lagunas de nuestra formación en métodos de investigación, por ejemplo. ¿Cómo puede alguien doctorarse en ciencias pedagógicas sin ser capaz de estandarizar una prueba objetiva?

Vea usted lo que digo en el párrafo IV del capítulo IV [de *El problema epistemológico en la pedagogía contemporánea*] sobre bases de una auténtica ciencia de la educación, cuya fundamentación epistemológica, entiendo, debe estar en una metafísica no desentendida de los resultados de la investigación científica. En la Sección de Investigaciones Pedagógicas a mi cargo, estoy trabajando en investigaciones de base para planeamiento y en construcción de *tests*. Me costó mucho cambiar de orientación en mi trabajo, y armarme de valor para penetrar en los laberintos de la estadística inductiva y del análisis factorial, pero estoy satisfecha de haberlo hecho.

No creo que ningún historiador venga a rectificar su valiosa interpretación de lo nuestro.

23 de febrero de 1964

Otilia C. Berasain de Montoya

Bibliografía*

Cirigliano, Gustavo F.J.

- 1960 «Replanteando el problema de la vocación», en *El Docente*, año 1, n° 8, Buenos Aires, noviembre.
- 1960 «Economía y educación», en *Cátedra y vida*, n° 32, Buenos Aires, septiembre, pp. 18-21.
- 1961 «Sarmiento en sus contactos culturales con los EE.UU.», en *Humanidades*, t. XXX-VII, vol. 2, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, La Plata, pp. 171-179.
- 1961 «Approaching Kilpatrick from a Latin American Viewpoint», en *Studies in Philosophy and Education*, Toledo (Ohio), vol. I, n°s 4-5, noviembre.
- 1962 *Análisis fenomenológico de la educación*, Paraná, Facultad de Ciencias de la Educación.

Confederación General del Trabajo de la República Argentina

- 1965 *La CGT en marcha. Hacia el cambio de estructuras*, Buenos Aires.

De Chardin, Teilhard

- 1955 *Le Phénomène Humain*, París, Éditions du Seuil [trad. cast.: *El fenómeno humano*, traducción de Miquel Crusafont Pairó, Madrid, Taurus, 1986].

De Imaz, José Luis

- 1964 *Los que mandan*, Buenos Aires, Eudeba.

Di Tella, Torcuato; Germani, Gino; Graciarena, Jorge y colaboradores

- 1965 *Argentina, sociedad de masas*, Buenos Aires, Eudeba.

Ferrer, Aldo

- 1963 *La economía argentina. Las etapas de su desarrollo*, México, Fondo de Cultura Económica.

Ferrer, Horacio A.

- 1960 *El tango. Su historia y evolución*, Buenos Aires, A. Peña Lillo.

* La bibliografía fue reconstruida a partir de los datos que figuran en la obra. [N. de E.]

Germani, Gino

- 1962 *Política y sociedad en una época de transición. De la sociedad tradicional a la sociedad de masas*, Buenos Aires, Paidós.

Ghioldi, Américo

- 1961 «Juan Mantovani en la pedagogía argentina», *Archivos de Ciencias de la Educación*, 3ª época, n° 2, Departamento de Ciencias de la Educación, La Plata.

Helbling, Carlos Conrado

- 1965 «La revolución argentina de modernización y la nueva generación», en *La Nación*, Buenos Aires, 19 de diciembre.

Hessen, Sergio

- 1958 *Pedagogia e mondo economico*, Roma, Avio.

Manganello, Ethel M. y Bregazzi, Violeta E.

- 1950 *Historia de la educación*, Buenos Aires, Librería del Colegio.

Mercante, Víctor

- 1918 *La crisis de la pubertad y sus consecuencias pedagógicas*, Buenos Aires, Cabaut y Cía [edición UNIPE: Editorial Universitaria, 2014].
1949 *Museos escolares y la escuela moderna* [1893], en Solari, Manuel H., *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Nassif, Ricardo

- 1961 «Revitalización de los estudios pedagógicos en la Argentina. Por una Pedagogía de síntesis», en *Archivos de Ciencias de la Educación*, Departamento de Ciencias de la Educación, La Plata, 3ª época, n° 2, julio-diciembre, pp. 5-10.
1965 *Pedagogía de nuestro tiempo*, Buenos Aires, Kapelusz.

Noble, Roberto

- 1960 *Argentina potencia mundial*, Buenos Aires, Arayú.

Orsolini, Mario H.

- 1965 *Ejército Argentino y crecimiento nacional*, Buenos Aires, Arayú.

Ortiz de Montoya, Celia

- 1960 «La educación nacional desde el ochenta a nuestros días», en *Educación*, n° 1, Facultad de Ciencias de la Educación, Paraná.

Pellegrini, Carlos

- 1965 Palabras de Pellegrini de 1902 [sic] citadas en *Nueva Etapa*, año I, n°s 4-5, p. 118, Buenos Aires.

Ramos, Jorge Abelardo

- 1957 *Revolución y contrarrevolución en la Argentina*, Buenos Aires, Amerindia.

Rojas, Ricardo

- 1909 *La restauración nacionalista*, Buenos Aires, Ministerio de Justicia e Instrucción Pública [edición UNIPE: Editorial Universitaria, 2010].

Saavedra Lamas, Carlos

- 1916 *Reformas orgánicas en la enseñanza pública*, tomo I, Buenos Aires, Jacobo Peuser.
1920 «Introducción», en Bunge, Carlos Octavio, *La educación (Tratado general de Pedagogía)*, libro I, *La evolución de la educación*, 6ª ed., Buenos Aires, Vaccaro.

Saravia, José Manuel (h.)

- 1965 *Serás lo que debas ser*, Buenos Aires, Columba.

Solari, Manuel H.

- 1949 *Historia de la educación argentina*, Buenos Aires, Paidós.

Spranger, Eduard

- 1948 «La importancia de la pedagogía científica para la vida del pueblo» [1919], en *Cultura y educación*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, col. Austral, vol. 2.
1948 *Cultura y educación*, Buenos Aires, Espasa-Calpe, col. Austral, vol. 2.
1952 *Las ciencias del espíritu y de la escuela*, Buenos Aires, Losada.

Viñas, David

- 1960 «Repaso y balance de la literatura argentina», en *Humanidades*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad de Los Andes, Mérida, Venezuela, año II, t. 2, julio-diciembre.

Zannotti, Luis J.

- 1959 *Pasado, presente y futuro de la Escuela Normal*, Buenos Aires, Comité Permanente de Educación Media.

Zubiaur, José Benjamín

- 1960 *La enseñanza práctica e industrial en la República Argentina*, Buenos Aires, La-jouane.

COLECCIÓN IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

ÚLTIMOS TÍTULOS

Emilio Alonso Criado	Del aula <i>Aporte a la enseñanza de la literatura</i> <i>Presentación de Gustavo Bombini</i>
Arturo Jauretche	La colonización pedagógica (La yapa) <i>Presentación de Darío Pulfer</i>
Manuel Gálvez	La maestra normal (Vida de provincia) <i>Presentación de Adriana Puígrós</i>

SERIE MATERIALES PARA EL ESTUDIO DE LA REALIDAD EDUCATIVA ARGENTINA

Cecilia Braslavsky	La discriminación educativa en Argentina
Juan Carlos Tedesco	Educación y sociedad en la Argentina (1880-1955)

SERIE ABORDAJES

Flavia Fiorucci y José Bustamante Vismara (editores científicos)	Palabras claves en la historia de la educación argentina
Adriana Puígrós y Darío Pulfer (coordinadores)	Corrientes educativas en la historia argentina. Tomo I <i>De los orígenes a la organización y despliegue del sistema de educación formal</i>
Adriana Puígrós y Darío Pulfer (coordinadores)	Corrientes educativas en la historia argentina. Tomo II <i>Tradiciones, herencias y novedades desde la segunda mitad del siglo XX hasta la actualidad</i>

SERIE APORTES A LA HISTORIA EDUCACIONAL

Alicia Méndez	El Estado y la educación <i>Economía política en los orígenes del sistema educativo argentino</i>
----------------------	--

SERIE FUENTES

Nicolás Arata (recop. y presentación)	Actas reunidas del Congreso Pedagógico de 1882. <i>La educación como pasión pública</i>
--	--

Reeditar textos sobre educación argentina actualmente de difícil acceso es una tarea compleja y plural. Con la colección *Ideas en la educación argentina* nos proponemos actualizar viejas preguntas e interrogar críticamente el sentido que tienen hoy las ideas del pasado. Cada libro reúne una obra o una selección significativa del autor elegido, precedida por el trabajo de un estudioso contemporáneo que presenta la vida, el contexto de producción de la obra, algunas claves de lectura y una bibliografía actualizada del autor.

DARÍO PULFER
DIRECTOR DE LA COLECCIÓN
IDEAS EN LA EDUCACIÓN ARGENTINA

En 1967, la Editorial Columba publicó *Educación y futuro*. En ese libro, Gustavo Cirigliano tenía la intención de aportar una serie de conjeturas y recursos teóricos, en clave desarrollista y cristiana, para analizar la historia de la educación argentina. Con el paso de los años, esta obra se convirtió en un clásico del pensamiento educativo contemporáneo: no solo por sus ideas sobre educación y desarrollo nacional en los años sesenta, sino también por su invitación a pensar la relación entre la educación, el «proyecto de país» y el futuro de todos los argentinos.

En la actualidad, *Educación y futuro* de Cirigliano sigue interpeándonos, convocando a pensar la educación en relación a la sociedad con carácter prospectivo. El diseño de un nuevo modelo de desarrollo económico y social, ajustado a los requerimientos del siglo XXI, puede encontrar un método e inspiración en estas páginas. Recursos no nos faltan, repetía Cirigliano, lo que nos falta es un «proyecto nacional».

