

3. CONVERSACIONES
3. Conversations

ENTREVISTA A GREGORIO WEINBERG

Talking with Gregorio Weinberg

Miguel SOMOZA RODRÍGUEZ
Universidad Nacional de Educación a Distancia

Fecha de aceptación de originales: febrero de 2006
Bibliid. [0212-0267 (2005) 24; 589-600]

Presentación

GREGORIO WEINBERG es una de las personalidades más sobresalientes de las humanidades latinoamericanas. Nació en Buenos Aires el 20 de noviembre* de 1919. Fue profesor de la cátedra de Pensamiento Argentino y Latinoamericano y de Historia de la Educación Argentina y Latinoamericana en la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires, de donde es actualmente Profesor Honorario. Recibió el Doctorado Honoris Causa de esta misma institución y de las universidades de Palermo y de Luján. Es también miembro de número de la Academia Nacional de Educación (Argentina) y de la Comisión Internacional de la UNESCO, que prepara una nueva versión de la *Historia científica y cultural de la humanidad* y de la *Historia general de América Latina*. Fue director de la Biblioteca Nacional, vicepresidente del Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas, y miembro del Consejo para la Consolidación de la Democracia (1986-1988), de Argentina. Fue también presidente del Consejo Superior de FLACSO (Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales).

Las dictaduras militares argentinas le obligaron a abandonar su puesto en la universidad, ocasión en que comenzó a trabajar para la CEPAL (Comisión Económica Para América Latina) y como consultor de Naciones Unidas y de la UNESCO.

* Ha fallecido en mayo de 2006.



Ha recibido gran cantidad de premios, entre los cuales: Primer Premio Nacional de Ensayo (Argentina, 1975); Premio Interamericano de Cultura Gabriela Mistral en Literatura y Filosofía, de la Organización de Estados Americanos (1994); Premio Consagración Nacional de Ciencias Históricas y Ciencias Sociales (Argentina, 1996), Premio Konex de Brillante (1986) a la Mejor Figura de la Historia de las Humanidades Argentina. Condecorado por el Gobierno Francés con la Orden de las Artes y las Letras y la Orden de las Palmas Académicas. La UNESCO le concedió la Medalla Aristóteles. Fue declarado Ciudadano Ilustre por la Honorable Legislatura del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Entre sus principales publicaciones podemos nombrar: *Modelos educativos en la historia de América Latina*; *El descontento y la promesa*; *Mariano Fraguero. Un pensador olvidado*; *Ilustración y educación superior en Hispanoamérica*; *La ciencia y la idea de progreso en América*; *Tiempo, destiempo y contratiempo*; *Sarmiento, Bello, Mariatégui y otros ensayos*. Además tiene escritos gran cantidad de artículos para revistas especializadas.

En el campo de la Historia de la Educación, su libro *Modelos educativos...* constituye un clásico y una obra pionera de los estudios comparativos en educación en América Latina, que abarca desde las culturas prehispánicas hasta las corrientes positivistas de las primeras décadas del siglo XX. A través de la utilización del concepto de «modelo» o «estilo de desarrollo» Weinberg busca presentar la evolución de las ideas, de las instituciones y de la realidad educativa de América Latina de una manera sistemática y que permita comprenderla como un conjunto de transformaciones significativas e interdependientes en lugar de una serie de procesos nacionales o locales particulares, más o menos contingentes o caóticos. A pesar de la fecundidad de esta propuesta, la misma no fue convenientemente continuada por otros autores o por otras obras de similar relevancia, constituyendo una ausencia en la investigación histórico-educativa que reclama nuevas iniciativas.

Don Gregorio Weinberg nos recibió para esta entrevista en una ya calurosa mañana de noviembre en su casa de Buenos Aires, donde guarda una biblioteca personal especializada en historia de la educación e historia de la ciencia latinoamericanas de más de once mil volúmenes.

Pregunta: Su libro Modelos educativos en la historia de América Latina constituye un hito en la Historia de la Educación latinoamericana. ¿Cómo llega a aplicar el concepto de «modelo» o «estilo de desarrollo» al campo de la educación? Estando el origen del concepto en el pensamiento económico de la CEPAL (Comisión Económica para América Latina y el Caribe) ¿tuvo dificultades para trasladarlo al campo educativo?

Respuesta: El concepto de modelo tiene, epistemológicamente, una vieja tradición. La utilizaron y legitimaron contemporáneamente, en el campo de las ciencias sociales, en CEPAL e ILPES (Instituto Latinoamericano y del Caribe de Planificación Económica y Social) los importantes economistas y sociólogos que menciono en las primeras páginas de mi libro *Modelos educativos en la historia de América Latina*. Ahora bien, cuando el concepto de «desarrollo» reemplaza al de «crecimiento», se advierte que el primero está integrado por muchos otros factores además del económico y permiten configurarlo a éste en toda su complejidad.

Durante los muchos años que trabajé en esos organismos internacionales dependientes de las Naciones Unidas —expulsado de mis cátedras por las dictaduras militares— fui comprendiendo, en profundidad, que la educación era algo más que la nebulosa pedagógica-filosófica-didáctica imperante, o la ingenua discusión sobre si era un factor independiente o interviniente en los procesos. Advertí que la educación estaba vinculada con la estructura social, con la estructura de poder, con la demografía, con la distribución del ingreso, con los valores admitidos por las clases dirigentes, que la omisión de la educación rural o indígena no eran casuales, etc., y que el concepto de «modelo» o «estilo de desarrollo» me permitía abordar en forma más orgánica y global las políticas educativas —implícitas o explícitas—, sin que ello implicase negar contradicciones a lo largo del proceso, puesto que los «modelos» casi nunca son consensuales.

La presencia en la CEPAL del eminente latinoamericanista español José Medina Echavarría —que no se ocupó en especial del tema de los «modelos» pero los utilizó— dió a las ideas generales empleadas una organicidad y dimensiones que fecundaron sus trabajos. En rigor como se ha dicho —y estamos glosando a Aníbal Pinto— podría manifestarse que es un enfoque pluralista, que realza los elementos cualitativos, que incrementa el rigor analítico, que considera el largo plazo y posee una visión del desarrollo como proceso; por ello constituye un excelente instrumento para abordar la realidad pretérita y actual, como también el mundo de las instituciones y de las ideas educativas. De manera que tuve pocas dificultades para aplicarlo a este campo.

Con su libro prácticamente inauguró una forma de encarar los estudios sobre educación en los países latinoamericanos. ¿Cuáles serían las principales ventajas del concepto de «modelos educativos» para abordar una historia comparada de la educación en América Latina?

Estimo que entre las principales ventajas que ofrece la idea de «modelo» o de «estilo de desarrollo» consiste en evitar las simplificaciones tan frecuentes en los procesos comparativos; brinda un ámbito totalizador o abarcador que permite superar los análisis comparativos parciales de índole geográfica (binacionales o subregionales) y, en lo sustantivo, los abordajes fragmentarios o temáticos. Supera asimismo los limitados cortejos históricos por niveles y acrecienta el significado de las estadísticas. En rigor, sugerimos la idea de trabajar con la «larga duración» (en el sentido que le atribuye Fernand Braudel a quien seguimos en este punto), abarcando toda la geografía continental, con sus asincronías y contradicciones de diversa naturaleza, como igualmente con la diversidad de las culturas, o dicho en otros términos, englobando todo el «espesor» de la sociedad.

La idea de «modelo» asigna más importancia a los elementos condicionantes (es decir sistemas y estructuras) al orientar la atención hacia las interrelaciones e interdependencia de factores; y como expediente a su vez admite el examen dentro de un contexto mayor de las medidas coyunturales o cortoplacistas tan frecuentes derivadas de la discontinuidad política e institucional de América Latina. En suma, propone una visión panorámica y orgánica que favorece el entendimiento comparativo de los procesos.

Hace ya algunos años propuso una periodización de los procesos culturales y educativos de la región en «fases culturales». Habló usted de «cultura impuesta»

(período colonial), «cultura admitida» (período de la emancipación, organización y consolidación de los Estados nacionales), y «cultura criticada» (que se iniciaría aproximadamente en los años '30 del siglo pasado). ¿El cruzamiento de ambas categorías —«modelos educativos» y «fases culturales»— ayudaría a identificar las tendencias profundas y hasta contradictorias que se manifiestan en las reformas educativas de los países latinoamericanos?

Juzgo que el entrecruzamiento de las categorías sugeridas por nosotros puede constituir un instrumento para la mejor comprensión de la compleja historia de los procesos educativos latinoamericanos.

Una lectura cuidadosa de los libros de texto utilizados para la enseñanza de la historia de la educación indica que al historiar los procesos culturales y educativos de América Latina no siempre se advirtió que éstos fueron *parciales*, *excluyentes*, *minoritarios* y *tendenciosos*, caracteres que distorsionan una visión adecuada de su desarrollo.

Analicemos, siquiera rápidamente, sus rasgos: *parciales* porque los han inspirado grupos hegemónicos en detrimento de los dominados y *excluyentes* porque omiten el estudio de la situación de la mayoría de la población, pues suele ignorarse el de los sectores rurales. Como es sabido, hasta bien entrado el siglo XX en América Latina la mayoría era rural, y en muchos países predominantemente indígena, para no citar la demorada perduración de la esclavitud en Brasil; sin embargo casi nunca se las toma en cuenta. Es decir, hasta hace pocas décadas sólo nos hemos ocupado de la población urbana y masculina. Afortunadamente ahora se advierte una clara reacción en este sentido, sobre todo a partir de los seminarios organizados y la serie de libros publicados por El Colegio de México a partir de la década del 70, que han tenido influencia decisiva en la modificación de los criterios pretéritos con los cuales se estuvieron abordando los problemas; sus planteamientos ensancharon y profundizaron notablemente el ámbito de la historia de la educación continental. Por último *tendenciosos* como cuando en las orientaciones predominan la enseñanza religiosa (el arduo tema de la secularización en escala continental por lo general es desatendido), o más grave aún, en circunstancias en que prevalecen las ideas de los grupos autoritarios; nos referimos a las clásicas dictaduras civiles y militares, de carácter antipopular siempre, vale decir marginadoras.

Si pudiésemos llamar «horizontales» a los múltiples rasgos que configuran la categoría de «modelos educativos», denominaríamos «verticales» a las fases culturales que exponemos como *cultura impuesta* (etapa colonial) cuando las pautas y los valores se hacían prevalecer desde afuera y las políticas eran funcionales para las metrópolis; un segundo momento, al que denominamos *cultura admitida* o *aceptada*, que coincidiría en su comienzo con la emancipación política —más tarde los economistas lo calificarían como de crecimiento hacia afuera—; el tercero y último sería la *cultura criticada* o *discutida*, esto es el rechazo de las pautas y los valores formulados y acogidos durante el período anterior, pero sin alcanzar todavía a proponer modelos alternativos satisfactorios.

La combinación de ambas trayectorias, que llamamos «horizontal» y «vertical», puede convertirse, a nuestro juicio, en instrumento idóneo para el análisis de las políticas y las realidades educativas, que el historiador debe tomar en cuenta.

Por momentos nos preguntamos qué resultado tendría aplicar esta consideración para entender no sólo los procesos latinoamericanos sino también los de otras regiones del mundo.

Usted define como «cultura criticada» a una fase de la cultura latinoamericana que comenzaría hacia 1930 y llegaría hasta nuestros días. ¿No sería posible pensar que a partir de los '80 o '90 se entraría, a su vez, en una nueva fase que coincide con la expansión del capital financiero, el neoliberalismo y el «pensamiento único», en la que, por lo menos, cabría hablar de un «desmayo crítico» respecto de estos fenómenos?

Si a partir de los '80 o '90 entramos en una fase que podría caracterizarse por la enérgica expansión del capital financiero y la ideología neoliberal que pretende fundamentarla, consideramos que frente a ellas, y a su intensa penetración, no cabe hablar de un desmayo crítico, sino antes bien ha suscitado una verdadera explosión de nuevas propuestas singularizadas por un fuerte espíritu crítico a sus fundamentos teóricos, respuestas elaboradas a partir del análisis de sus consecuencias más visibles: creciente concentración de los ingresos, endeudamiento externo, sensible deterioro de las clases medias y dramático incremento de la pobreza, la marginalidad y la exclusión.

El libro Modelos educativos ... acaba con el capítulo correspondiente al «modelo positivista» (de «libertad, orden y progreso», que implicaba paz interna, educación, industrias, disciplina, capitales extranjeros, inmigración europea). ¿Qué capítulos le agregaría para extender el estudio hasta nuestros días? ¿Cuáles serían las principales características de este modelo?

El libro *Modelos educativos...* enuncia, luego del modelo positivista, una etapa que llamé «cultura criticada o discutida», la que no he desarrollado por cierto, pero la propongo a partir de 1930, fecha clave en la historia de América Latina cuando se produce una dramática y generalizada inflexión en el carácter de los modelos. Pues bien, no creo que sea posible —por lo menos a mí— formular un nuevo modelo (o modelos), a continuación o en substitución del aludido como «criticado o discutido»; y esto no sólo por falta de una perspectiva temporal que permita formular una periodización histórica. Vayan algunas otras razones: en primer lugar porque carecemos de una configuración clara que abarque la complejidad de los procesos registrados con posterioridad al auge del positivismo. En segundo término, porque tendríamos no sólo la inicial corriente antipositivista, como es obvio, con todos sus matices; convengamos que las diferentes críticas y negaciones al positivismo no constituyen, por cierto, tampoco un cuerpo coherente de doctrina (orgánico, sistemático, «propositivo») para atrevernos a formular un nuevo modelo.

Y, sobre todo, porque en estos últimos difíciles setenta años se registran sólo en materia educativa una multiplicidad de propuestas, ideas, realizaciones, fracasos, experiencias, ensayos, en su mayoría efímeros o vigentes en un ámbito geográfico casi siempre limitado, cuya cobertura se circunscribía a un solo país, peor aún, a una sola región.

Sin desconocer los alcances que tuvieron en su momento algunas iniciativas como la «escuela nueva», las ideas de Vasconcelos, el pensamiento de Dewey, el desarrollismo, la teoría del capital humano (vinculada de alguna manera al anterior), las autoritarias, el predicamento alcanzado por algunos organismos internacionales como la UNESCO (aunque parezca extraño, el concepto de «Planificación» por ella introducido con tanta repercusión, hoy es, por lo menos en Argentina, mal visto), las posteriores corrientes desescolarizadoras de Iván Illich o las por unas pocas décadas influyentes de Paulo Freire, las campañas de alfabetización, los movimientos estudiantiles (Córdoba 1918; México 1968; etc.), la profesionalización de los docentes; y en esta enumeración arbitraria y desordenada estamos dejando de lado las reivindicaciones indigenistas surgidas en México o la notable experiencia de la Escuela Ayllu de Warisata en Bolivia.

Hasta aquí hemos aludido apenas a algunas manifestaciones de la vertiente educativa; si a ésta, como corresponde, añadimos la política (desplazamiento de la hegemonía inglesa por la norteamericana; dictaduras civiles y militares, frágiles periodos democráticos que no han elaborado propuestas nacionales); la económica (crisis del '30, de prolongada y honda gravitación; la industrialización sustitutiva de importaciones —incipiente al comienzo— y a la cual se le atribuyen efectos poco menos que mágicos, aunque persistimos al día de hoy como exportadores de *commodities* y son insignificantes las de alto valor agregado; endeudamiento creciente); la demográfica (recuérdese la importancia entonces atribuida a la «explosión demográfica», cuyos indicadores cambiaron radicalmente durante este periodo); la incorporación de la mujer a la fuerza de trabajo asalariada; la reducción del papel del Estado, cada vez más incapacitado no sólo de formular programas sino de controlar la situación general; avance de las privatizaciones; etc. Lo señalado indica las dificultades que implica acuñar nuevos «capítulos» abarcativos. América Latina no parece haber alcanzado todavía un relativo equilibrio entre la generación y la distribución de la riqueza; carece de organicidad en su desarrollo y enfrenta dificultades crecientes para superar las crisis coyunturales y estructurales, que generan pobreza, exclusión y desempleo. A mi juicio sería poco prudente e incorrecto tomar estos indicadores, deshilvanados, complejos y transitorios, para enunciar con ellos otro «modelo».

Durante las últimas décadas, y por primera vez en la historia de América Latina, más o menos coinciden el mapa de la recuperación de la democracia y el mapa de la extensión de la pobreza. Esto se refleja en que altos porcentajes de la población cambiarían democracia por mejoramiento económico aunque implicara regímenes autoritarios. Esto presenta un escenario sociopolítico inquietante. ¿Cuáles son las tareas pendientes de la democracia en América Latina? ¿Cómo afecta esto al campo educativo? ¿No está, acaso, la escuela (la institución escolar) sobrecargada de exigencias? ¿No se depositan ilusorias esperanzas en la escuela, cuando hay muchos problemas que no le corresponden ni puede resolver la institución escolar?

Consideramos que las principales tareas para la consolidación de una democracia efectiva en América Latina consiste en el fortalecimiento de las instituciones y en la mayor asignación de recursos a las políticas vinculadas al conocimiento.

Cuando hablamos de instituciones de la República nos referimos a todos los poderes: al Parlamento —tan desacreditado—, a la justicia tan desprestigiada y

morosa; a los partidos políticos tan fragmentados como desorientados y envejecidos tanto en sus cuadros dirigentes como en sus ideas; al federalismo auténtico, que no es feudalismo ni caciquismo ni coronelismo. Desde luego que no debemos confundir las instituciones con las mujeres y los hombres que las integran, aunque es a todas luces evidente la devaluación de los niveles éticos y culturales de los sectores dirigentes, tanto políticos como empresariales, gremiales y aun deportivos, entre muchos otros. Cuando nos referimos a las instituciones que han perdido credibilidad y transparencia no aludimos sólo a las políticas, sino también a las que hacen al bienestar social (educación, seguridad y protección social, salud, vivienda, etc.); y entre las económicas, sobre todo a la capacidad del Estado de definir y orientar políticas y estrategias con fuerte preocupación por los intereses nacionales.

Urge reconstruir el tejido social con vistas a favorecer y posibilitar la cohesión, la inclusión y la participación de la ciudadanía; urge también una resignificación de la idea de unidad nacional. Y esto debemos hacerlo tanto desde la recuperación de las «viejas» instituciones (el municipio, el club de barrio, las bibliotecas populares, las cooperativas de producción y consumo, las cooperadoras escolares, las mutualidades, entre muchas otras) como con el diseño y adopción de nuevos arreglos institucionales que respondan a las actuales fórmulas de organización y convivencia. Simultáneamente, no podemos dejar de mencionar que nos preocupa se haya fortalecido una suerte de «individualismo grupal» (valga la insólita denominación) que abarca *lobbies*, grupos de presión representativos de restringidos intereses sectoriales, cuando no verdaderas mafias.

Cuando aludimos antes a las políticas vinculadas al conocimiento nos referimos, en el caso de nuestro país, a la urgente necesidad de revertir la asignación de recursos para estimular la formación y la consolidación de la sociedad del conocimiento, a través de las universidades, del sistema educativo primario y secundario, técnico-profesional, el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET), el Instituto de Tecnología Agropecuaria (INTA), el Instituto de Tecnología Industrial (INTI), el INVAP (Investigaciones Aplicadas, empresa del Estado dedicada al desarrollo de tecnología avanzada), la Comisión Nacional de Energía Atómica, etc., instituciones existentes que es preciso fortalecer, repensar y diseñar, además de alentar el ingreso a las mismas de nuevas generaciones, pues de ellas dependerá el mejoramiento de la productividad y competitividad del país, y servirán también para mejorar la calidad de vida de los ciudadanos.

Con referencia a la escuela es evidente que se ha desvirtuado su papel esencial (transmitir conocimientos y valores) para asignarle múltiples funciones que distorsionan sus misiones básicas, para obligarla a ocuparse de la alimentación, alojamiento, vestido, educación sexual y vial, SIDA, etc., hasta otros tantos contenidos curriculares —cuya importancia no negamos— pero que siempre contribuyen a desvirtuar el núcleo duro de la actividad educativa. Todo ello menoscaba la transmisión de conocimientos en las disciplinas básicas como la matemática, la historia, el lenguaje, etc., como lo prueban las evaluaciones.

Sólo un mejoramiento sensible de la situación social aliviará la presión que hoy padecen el sistema educativo y las instituciones científico-técnicas y culturales y que llevan muchas veces a neutralizar su función entorpeciendo su pleno desarrollo.

Si volvemos al concepto de «modelo» o «estilo de desarrollo», en estos últimos años ¿no se podría hablar, más que de «modelos de desarrollo» en América Latina,

de modelos de «ajuste y achicamiento», de «modelos de empeoramiento»? ¿Cuáles habrían sido las principales consecuencias en el campo del pensamiento, de la cultura y de la educación?

Efectivamente, a partir de los '80, más que de «modelos de desarrollo» comenzó a difundirse e imponerse la idea de «modelos de ajuste y achicamiento». Sus consecuencias, que aún estamos padeciendo, implicaron descentralización, desfinanciamiento y privatizaciones al reducir cada vez más el papel del Estado en el campo de la educación y de la cultura, actividades que se fueron entregando o refiriendo al «mercado», vale decir haciendo predominar un economicismo grosero y elemental, cortoplacista, desatendiendo los valores sociales y culturales, despreciando la investigación científica y tecnológica endógenas, alegando —neciamente— que sus resultados (patentes, *know how*, etc.) podrían adquirirse en los países desarrollados, olvidando además que éstos cuentan con consultorías cómplices.

Ahora bien, debe advertirse que las decisiones de política económica que llevaron a la descentralización educativa (con la consiguiente desarticulación del debilitado sistema educativo imperante) fueron decisiones macroeconómicas y nunca decisiones surgidas del área educativa, política que condujo al ahondamiento de las desigualdades tanto sociales como regionales e incremento de la marginalidad. Pero reconozcamos que esta misma política afectó a todos los ámbitos sociales: salud, vivienda, trabajo y servicios.

En el caso de la Argentina ha hablado usted de «apagón cultural». «A partir de 1930 la Argentina parece haberse convertido en un país a la defensiva», que vive de glorias pasadas. Durante el menemismo se habrían agotado las últimas reservas. Al mismo tiempo, los países llamados centrales continuarán creciendo. ¿Es posible salvar el abismo económico y cultural que separa actualmente a la mayoría de los países de América Latina de aquellos otros llamados centrales?

Nuestra referencia al «apagón cultural» —1977— abarcaba no sólo a la Argentina sino también a las otras dos dictaduras del cono sur: Chile y Uruguay, manifestación cuyos alcances son evidentes (censura, persecuciones, prohibiciones, desalientos, etc.) pero estimo que la expresión no debe generalizarse al resto de América Latina puesto que otros países como México, Perú o Brasil registraron al mismo tiempo intensa actividad en el desarrollo científico y tecnológico, se crearon nuevas universidades, se comenzó a admitir la autonomización de las ciencias sociales en el sentido de latinoamericanizarlas, y se alentó la acogida a investigadores expulsados del cono sur.

La creación de nuevas universidades tuvo un resultado inesperado para los propósitos de ciertos grupos militares de reducir la gravitación de las grandes concentraciones universitarias como las de Río de Janeiro o San Pablo (en el caso de Brasil), y disminuir de este modo el número de docentes y estudiantes por establecimiento, y su consiguiente peso político. Un efecto no buscado fue el incremento de la matrícula, una renovación del cuerpo docente, una intensificación del espíritu crítico, una producción bibliográfica de mayor interés nacional.

El rezago provocado por las dictaduras pretéritas y las frágiles democracias actuales podría comenzar a disminuir si se adoptasen efectivas políticas regionales

o nacionales, verdaderamente comprometidas con el desarrollo de los países, con convicción y prescindiendo de la retórica habitual de las clases dirigentes como de las políticas asistenciales postuladas por los organismos internacionales de crédito.

Además urge superar la tradicional visión noratlántica —que sigue predominando— y asumir posiciones efectivamente universales. Hasta ahora en la práctica tanto las naciones africanas como las asiáticas eran ajenas al horizonte de las clases dirigentes (quizás Japón sea una excepción).

En algunas reflexiones suyas ha dicho que la meritoria colección de la editorial Losada, dirigida por Lorenzo Luzuriaga, con cuyos libros se formaron durante décadas los maestros argentinos y de otros países de América Latina e incluso, España, no reflejaba la existencia, las tradiciones ni los problemas de Argentina ni de América Latina, porque el punto de referencia casi exclusivo para Luzuriaga era Europa y España. ¿Cómo valora usted la influencia que el profesor Luzuriaga ejerció en Argentina?

La Guerra Civil española y la Segunda Guerra Mundial produjeron una interrupción de las corrientes comerciales, en particular por lo que aquí nos interesa, la de los libros, que se importaban en su gran mayoría. La nueva industria editorial (típica de la que los economistas denominan sustitución de importaciones) siguió las pautas de las extranjeras pues tampoco disponíamos de autores ni de editores. Ese vacío lo llenaron en gran parte los emigrados, en particular los españoles: el caso de Lorenzo Luzuriaga es típico; reeditó decenas de obras para el desprovisto sector educativo de toda América Latina, pero que en su mayor parte reproducían lo que él estuvo publicando en España, y que en modo alguno reflejaban los problemas, realidades y tradiciones de América Latina. A título de ilustración de lo señalado véanse su *Historia de la Educación y la Pedagogía* o *Historia de la Educación Pública* donde América Latina merece escasos párrafos, o la increíble *Historia de la Educación* de Richard Wickert donde no hay mención alguna.

En este sentido basta recorrer el catálogo de su colección editada por Losada para comprobar la ausencia de obras que respondiesen a los requerimientos de nuestros países. Tampoco estimuló la producción de obras originales ni registró los aportes y experiencias de su entorno.

De todos modos cabe reconocer que sus ediciones incrementaron la escasa bibliografía disponible dentro de una orientación filosófico-pedagógica; la enriqueció, cierto es, con obras de Dilthey, Dewey, Messer, Spranger, pero esto no hace sino confirmar nuestro punto de vista. No había llegado el tiempo de las ciencias de la educación.

Hace aproximadamente diez años, en las jornadas tituladas «Historia de la Educación en Debate», organizadas por la Universidad Nacional de Luján, usted hacía unas reflexiones acerca de su propio libro Modelos educativos ... y acerca de las carencias y caminos que quedaban aún por transitar en la Historia de la Educación Latinoamericana. En los últimos diez años se han constituido en América Latina varias sociedades nacionales de Historia de la Educación (Chile, Argentina, México, Brasil, Colombia); han aparecido publicaciones especializadas en este campo y se han organizado Jornadas, Encuentros y Congresos, todo lo cual indica una cierta consolidación de la investigación, ¿qué balance haría ahora de estos últimos diez años? ¿En qué se avanzó y qué falta aún por hacer?

Estimo que muchas de «las carencias y caminos que quedaban aún por transitar», como señalé hace una década, han logrado respuestas satisfactorias. La investigación se ha consolidado, existen hoy dentro y fuera de la universidad espacios institucionalizados, con cátedras, revistas, institutos, congresos, publicaciones de estimable importancia. Están apareciendo trabajos colectivos indicadores de que vamos superando la actitud individualista o artesanal de décadas pasadas, circunstancias que favorecen los trabajos futuros.

De todos modos nos siguen faltando obras panorámicas aunque ya se advierten algunos síntomas favorables en este sentido; además su elaboración se verá facilitada por el material acumulado, la intensificación de los contactos, aunque sigue siendo harto insatisfactoria la circulación de la producción editorial entre los países de la región y, por tanto, su conocimiento.

Nuestras observaciones no las entendemos como una «agenda» sino como una «carta de navegación» tal como lo enunció Gabriel García Márquez.

La Sociedad Española de Historia de la Educación, a algo más de veinte años de su constitución, aparece como una comunidad científica relativamente madura, con una producción intelectual importante. ¿Cómo valora usted a la SEDHE en este sentido y, en particular, a su principal órgano de expresión, la revista Historia de la Educación?

La revista *Historia de la Educación*, cuyo número 21 acabo de recibir, constituye, a mi juicio, una publicación ejemplar por varias razones. La primera: el valor permanente de casi todos los trabajos publicados; la segunda: su continuidad, circunstancia poco frecuente en el mundo hispano-parlante; la tercera; el haber adoptado el criterio de organizar una sección monográfica en cada número, lo que la convierte en una obra de consulta permanente; las secciones «Estudios» como así también «Documentación e información» son de inapreciable interés para el investigador. Y quizás, sobre todo es encomiable por haber promovido un proyecto colectivo a partir de los departamentos de educación, con la colaboración efectiva de una veintena de universidades españolas; esta labor colectiva es algo envidiable e infrecuente, por no decir inconcebible en América Latina, a pesar de las abundantes y reiteradas declaraciones sobre cooperación e integración. Personalmente lo intentamos —sin éxito— cuando integrábamos el Directorio del CONICET (Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas) argentino.

Hacia 1995 se creó la cátedra «Sarmiento» en la Universidad de Salamanca, orientada hacia los estudios culturales en Argentina. ¿Cómo se gestó la creación de esa cátedra, qué papel desempeñó usted en esta creación y qué destacaría en sus actividades o logros alcanzados?

La cátedra «Sarmiento», creada en el ámbito de la Universidad de Salamanca, fue una feliz iniciativa del embajador argentino en España, Guillermo Jacovella, quien tenía como contrapartida al entusiasta Dr. Manuel Alcántara quien —si no recordamos mal— estaba a cargo de un activo instituto de estudios hispano-lusolatinoamericanos—; contaba el proyecto con la promesa de apoyo económico y político de varias empresas españolas con inversiones en Argentina.

Esa cátedra, que alcanzó su plenitud en 1995, se fue degradando en su actividad por el repliegue y desinterés demostrado por los embajadores argentinos

que sucedieron a Jacovella, actitud que a su vez fue desalentando a quienes financiarían parcialmente la iniciativa. Es decir, ese espacio institucionalizado no prosperó por falta de continuidad e interés por parte de los actores argentinos que debían impulsarla.

Creo que debe y puede revitalizarse. Podría servir como un lugar de reflexión, análisis, confrontación de ideas, propuestas de colaboración, etc. Pues algo tiene que decir América Latina a través de las ideas y las realizaciones no sólo de Sarmiento sino también de otros pensadores vinculados a la cultura y a la educación como Simón Rodríguez, Bello, Varela, Hostos, Mariátegui, Illich, Paulo Freire, etc.

En los últimos años su principal campo de investigación se deslizó desde la Historia de la Educación a la Historia del Pensamiento Científico y en particular a la Historia de la Ciencia en América Latina. ¿Qué distingue a la tradición científica latinoamericana de las tradiciones científicas europeas?

Mi consulta permanente de los textos de historias nacionales y latinoamericanas, y más en especial de las historias de la cultura (además del hecho de integrar la Comisión del Comité Científico Internacional para la redacción de una *Historia General de América Latina*, patrocinada por la UNESCO) me han demostrado la desatención o ausencia casi total de referencias al tema educativo y con menor presencia aún al científico-tecnológico.

Dada la creciente importancia que posee en el mundo contemporáneo este segundo tema me pareció conveniente contribuir a darle el relieve que merece, añadiéndole la dimensión histórica y, más concretamente, referirlo a la tradición científica. Mi propósito reviste una intención que excede la académica, para otorgarle un alcance político-cultural, en el sentido de mostrar que en América Latina se hizo ciencia, y a veces «ciencia de punta», desde el siglo XVI. Los ejemplos abundan; así el proceso de reconstrucción de la ciudad de México pasados los años de la conquista fue quizás la obra de ingeniería más impresionante del Renacimiento; y resultado de una «ciencia mestiza», si se me permite esta denominación, pues fue realizada a base de los conocimientos de los pobladores autóctonos y la ciencia española. Recordemos además que los dos primeros elementos químicos descubiertos en el Nuevo Mundo fueron el vanadio por parte de Manuel del Río y el platino por Antonio de Ulloa. ¡Y qué decir de las técnicas y procedimientos aplicados a la minería y la metalurgia que Humboldt reconoció como las más avanzadas del mundo! Algo semejante ocurre en otros sectores vinculados a la cultura y a la educación. Así cabe recordar que la imprenta llegó antes a México que a los Estados Unidos; el primer libro impreso en la Nueva España es de 1539; el primero impreso en Cambridge es de 1638.

La Universidad se establece en México y en Lima en 1551 (se discute la de Santo Domingo que habría sido creada en 1538). La de Harvard es de 1636.

El primer libro de medicina escrito por un mexicano e impreso en la Nueva España es de 1579: *Tratado breve de medicina*, de García Farfan, muy anterior a las publicaciones del mismo género en el ámbito de la lengua inglesa.

En síntesis, pretendemos demostrar la existencia de una fecunda y avanzada tradición, la que suele coincidir con los esfuerzos por incorporar las ideas más destacadas de cada momento y los intentos de emancipación mental y política. Sus periódicos retrocesos coinciden con la existencia de regímenes dependientes y autoritarios.

Para nosotros esa tradición científica latinoamericana puede reconstruirse a través de las aportaciones, ideas e influencias de los grandes naturalistas y geógrafos, los viajeros y los médicos, las expediciones científicas, el papel de los observatorios, museos, laboratorios y publicaciones, del «prestigio social» que tuvo en cada etapa, sus vínculos con los sectores productivos, y el valor económico y social que en cada momento se le atribuyó, etc. Y por supuesto que dicha tradición se fue enriqueciendo durante los siglos XIX y XX.

Por otro lado intentamos señalar a las nuevas generaciones el desacierto de creer que siempre estuvimos rezagados y que no es posible entre nosotros, o es muy difícil hacer «ciencia de punta». La tradición permite advertir que el problema consiste más bien en desentrañar cuáles son las causas que impiden o dificultan su desarrollo creador y enfrentarlas. Debemos superar los vicios que denunció en su momento Leonardo Torres Quevedo cuando establecía: «Creyeron muchas gentes que para ser hombres de ciencia bastaba conocer las producciones y los trabajos de los hombres de ciencia extranjeros».

Pretendemos responder a la actitud, por momentos escéptica, de quienes descreen de las posibilidades de trabajar en sus países y aspiran a emigrar.

