

## **RECONSTRUCCIÓN DEL DEBATE EN TORNO A LA INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN EN LA DÉCADA DE LOS 60 EN EL URUGUAY**

*Antonio Romano – Universidad de la República (UdelaR)*

### **RESUMEN**

La discusión en torno a la existencia de diferentes métodos para abordar a la educación puede remontarse en el Uruguay medio siglo. Un debate que se produjo entre Julio Castro y Alberto Couriel en el marco de los VII Cursos Internacionales de Verano que organiza la Universidad de la República en el año 1964, puede considerarse como un antecedente fundamental. En este debate podemos ver como se produce un desplazamiento de la pedagogía hacia la economía como la disciplina desde la cual abordar a la educación. Y junto con este desplazamiento se produce la jerarquización de lo cuantitativo frente a lo cualitativo en los enfoques de investigación educativa. Lo que esta discusión está planteando es un relevo en la construcción del campo de la educación, que va a definir la hegemonía de la economía a partir de la difusión de las teorías del desarrollismo y de la creación de instituciones de investigación como la CIDE y la CEPAL.

### **PALABRAS CLAVE**

Investigación educativa; Métodos cuantitativos; Métodos cualitativos

## **RECONSTRUCTION OF THE DEBATE ABOUT EDUCATIONAL RESEARCH IN THE 60TH IN THE URUGUAY**

### **ABSTRACT**

The discussion about the existence of different methods to approach education can be traced back to Uruguay half a century ago. A debate produced between Julio Castro y Alberto Couriel within the framework of the VII International Summer Courses of the University of the Republic in the year 1964, can be considered as a fundamental antecedent. In this debate, it can be appreciated the shifting produced from pedagogy to economics, as the disciplines from which education is approached. And together with this shifting, it is produced the prioritization of quantitative versus qualitative in the approaches to research in the educational. This discussion is trying to pose a takeover in the construction of the educational field, which is going to define the hegemony of the economy from the diffusion of theories of developmentalism and from the creation of research institutions such as the CIDE and the CEPAL.

### **KEYWORDS**

Educational investigation; Quantitive methods; Qualitive methods

## INTRODUCCIÓN

1. La discusión en torno a la existencia de diferentes métodos para abordar a la educación como objeto de análisis puede remontarse en el Uruguay medio siglo. Un debate fundacional que permite fechar el comienzo de esta historia se instaló en el marco de los VII Cursos Internacionales de Verano<sup>1</sup>, que la Universidad de la República organizó en el año 1964. El tema de la convocatoria de los cursos fue: “Uruguay: Balance y Perspectivas”. Se definieron un conjunto de dimensiones vinculadas al desarrollo rural y al industrial, incluyendo además aspectos como la situación del medio rural, la vivienda, la salud y la educación.

En esa oportunidad un joven egresado de la Facultad de Ciencias Económicas que trabajaba para la recientemente creada Comisión de Inversiones y Desarrollo Económico<sup>2</sup> (CIDE) fue invitado para dictar dos clases en el marco de dichas actividades. Se trataba del Contador Alberto Couriel. Su participación fue definida por los organizadores para que analizara la situación de la educación, pero considerando sus *aspectos cuantitativos*. Es de destacar que la CIDE, desde la perspectiva de los organizadores de los Cursos de Verano, constituía el primer “esfuerzo sistemático de recopilación y elaboración de estadísticas existente” (TERRA, 1965: 15) en la historia del país, concebido como un esfuerzo que permitiría comprender la situación de crisis por la que este atravesaba. Una dimensión fundamental de ese diagnóstico tenía que ver con la educación y Couriel representaba esa preocupación.

Para los organizadores una particularidad distingue esta temática de otras, puesto que se convocan a dos personas para abordar el capítulo sobre educación. Se

---

<sup>1</sup> Los Cursos Internacionales de Verano fueron creado por iniciativa del Rector Mario Cassinoni en 1958 a semejanza de los que realizaba desde hacía veinticinco años la Universidad de Chile. Estos se convirtieron en un escenario fundamental de discusión sobre temáticas vinculadas a la realidad y desafíos del desarrollo latinoamericano, contando en cada oportunidad con un destacado grupo de profesores universitarios de carácter internacional. Aun no se ha hecho un balance de la importancia fundamental que tuvo esta iniciativa para el desarrollo de la discusión acerca de los caminos y de los obstáculos que enfrentaba América Latina para convertirse en una realidad política, económica y cultural autónoma. Sobre los cursos ver Cassinoni (1962); Maggiolo (1969); Paris y Oddone (1971)

<sup>2</sup> El presidente de la CIDE fue el economista Enrique Iglesias quien posteriormente pasó a conducir la CEPAL en Santiago de Chile. La CIDE fue creada en 1960 con el objetivo de elaborar un Plan de Desarrollo Económico y Social hasta 1965, momento en el cual fue entregado al gobierno del Partido Nacional. “Si algo se ha reconocido sin reticencias a la labor desarrollada por la CIDE en este período, ello fue sin duda el esfuerzo por el conocimiento de la realidad económica nacional, el evidenciar la importancia y pertinencia de un diagnóstico global y el asentar las bases para que ese conocimiento pudiera continuarse en épocas futuras. [...] Sin duda, también en este aspecto fue determinante la influencia de la CEPAL” (MELGAR, 1979: p. 29)

invita también a un importante intelectual, maestro y periodista del semanario “Marcha”, para analizar la educación. En el conjunto de temas, el único que incluye a dos invitados es la educación. Y en la publicación de las clases se aclara, para justificar la participación de Julio Castro, que este iba a analizar los *aspectos cualitativos*. Como puede verse, la cuestión de lo cuantitativo y de lo cualitativo, fue separado en clases diferentes, invitando a personas distintas para abordarlos. No resulta casual que para analizar los aspectos cuantitativos se invitara a un economista. Tampoco que para abordar los cualitativos se le propusiera intervenir a un maestro.

2. Una primera diferencia justifica la existencia de distintos abordajes: los perfiles profesionales de las disciplinas que están involucradas en la educación o que se plantean la educación como objeto de análisis. Parecería justificar esta posición otro texto incluido en el segundo volumen de clases que fueron editadas, correspondientes al mismo curso. En este segundo volumen, donde se “discuten el resultado de esas investigaciones” y “se procura señalar nuevos terrenos de estudio” (1965, Tomo I: 7), se incluye dos lecciones del Prof. Sánchez Araya<sup>3</sup>, quien al discutir la ponencia de Couriel, postula la necesaria complementariedad de los dos perfiles profesionales para pensar la educación. El autor justifica su intervención planteando que “después de la presentación hecha sobre la situación cuantitativa es conveniente también enfrentar algunos problemas desde el punto de vista de un planteamiento de tipo general y teórico” (SÁNCHEZ ARAYA, 1965: p. 183) y en ese marco postula que:

[...] tenemos que juntar el enfoque cultural con el enfoque económico. Son falsas las antinomias que tratan de enfrentar los conceptos culturales a los económicos, porque de hecho estamos permanentemente viviendo el problema educacional en función de problemas económicos. (SÁNCHEZ ARAYA, 1965: p. 191)

Y esto obliga a pensar como se articulan estos dos términos del problema:

Es decir, la sociedad debe poseer toda la educación que desee pero puede tener toda la educación que pueda financiarse. Entre estos dos términos hay que ir buscando una comunicación permanente para lograr el mayor resultado entre la *expresión del economista* y la *expresión del educador*. (SÁNCHEZ ARAYA, 1965: p. 192)

---

<sup>3</sup> El prof. Sánchez Araya es de origen chileno y fue contratado por la UNESCO para desarrollar tareas de asesoramiento al Ministerio de Instrucción Pública, haciéndose cargo de la Secretaría de la Oficina Técnica de la Comisión Coordinadora de la Enseñanza. Esta oficina tuvo a su cargo la redacción del capítulo de la CIDE dedicado a la educación. El Contador Couriel se desempeñó como Asesor en la Oficina técnica. Para ampliar información ver Batista y D’Avenia (2013).

## LA POSICIÓN DE A. COURIEL: LA EDUCACIÓN AL SERVICIO DEL DESARROLLO

3. Proponemos analizar la forma en que caracterizan sus respectivos enfoques Couriel y Castro, a los efectos de poder determinar en qué medida estos pueden considerarse complementarios o, por el contrario, si existe una tensión que los atraviesa y que sería constitutiva a la forma en que se plantea reconstruir el campo de la educación en la década de los 60. Según Couriel:

Se puede pensar [...] que la educación tiene como fin último la *formación integral de la persona*. Este hecho nos indica que existe similitud entre los objetivos del desarrollo económico y social y del proceso educativo. Por tanto, entendemos que expresar que la educación puede estar *al servicio* del desarrollo económico y social no tiene por qué ser incompatible con sus propios fines. (COURIEL, 1965: p. 128)

Para el autor la convergencia entre la educación y la economía, o mejor dicho, entre el proceso educativo y el desarrollo económico y social, sería una consecuencia de los fines comunes entre ambas disciplinas: la formación integral de la persona. No obstante, hacia el final de la cita el autor deja entrever que podría existir una cierta incompatibilidad entre educación y desarrollo económico y social, que él trata de despejar. Pero, para justificar la inexistencia de la incompatibilidad el autor realiza un desplazamiento que no anuncia: luego de plantear que ambas actividades tienen fines comunes, plantea que “la educación puede estar *al servicio* del desarrollo económico y social”. Entonces, tendrían fines comunes, pero cuando se explicita cual es el tipo de relación que se debe establecer entre ambas actividades, no aparece la cooperación sino la dependencia; y para el economista es precisamente esta dependencia la que no sería incompatible con los fines de la educación y no al revés. Por tanto, la convergencia se produce a partir de una operación de poner a la educación en función del desarrollo.

4. Una vez establecido este posicionamiento pasa a analizar los problemas de la educación primaria: analfabetismo, ausentismo y deserción escolar, estableciendo dos tipos de causas que explicarían estos fenómenos.

Tanto en el problema de la deserción como en el de la repetición, deben estar jugando casuales exógenas al sistema educativo y causales internas al sistema educativo. *En cuanto a las causales internas al sistema educativo, los*

*educadores tienen la palabra* y son los que deberán realizar los principales análisis a los efectos de determinar por qué en 20 años la repetición no ha evolucionado y, en segundo lugar, por qué se mantiene con cifras tan altas en nuestro país. (COURIEL, 1965: p. 137)

Entonces, según Couriel existiría una división del trabajo entre economistas y educadores; si bien, ambos tienen como preocupación la formación integral de la persona, cuando proceden a analizar cómo funciona el sistema educativo su enfoque se diferencia en que unos abordarían las causas *internas* y otros las causas *externas* que estarían explicando los resultados actuales. Las causas externas serían abordadas por los economistas del desarrollo; en cambio las causas internas serían competencia de los educadores.

En concordancia con el papel que asigna a los economistas, pasa a analizar las “causas exógenas” de los problemas que afligen al sistema educativo, en particular a primaria. En primer lugar, señala que existe una relación entre la repetición y la deserción con los “niveles socio-profesionales” de los padres de los alumnos que asisten a las diferentes escuelas, las cuales podrían ser clasificadas en función de esta composición<sup>4</sup>.

Una segunda causal mencionada es “el nivel cultural de los padres”. Explica Couriel:

El niño que proviene de familias de clases populares seguramente es hijo de padres que hicieron la escuela antes de 1940, cuando la deserción y el ausentismo eran mucho más elevados y se encuentran con marcos muy heterogéneos: la escuela, donde se les enseña determinadas cosas, y el ambiente familiar, completamente distinto. El choque tiene que producir algún efecto (¿?) nocivo, difícil de reparar, en la medida que no pueden estar más tiempo dentro de la escuela. (COURIEL, 1965: 140)

Por último menciona la “actitud de los padres”, quienes retiran a sus hijos no cuando terminan sexto año sino cuando estos cumplen 12 años, habiendo o no culminado el ciclo primario completo. Como se puede observar, las causales exógenas están relacionadas principalmente con la situación socio-económica de las familias<sup>5</sup>.

---

<sup>4</sup> Toma como base para formular esta relación una investigación realizada por Carbonell de Grompone, la cual se titula: “*Influencia de los factores sociales en la inteligencia*” publicada en el los Anales del Instituto de Profesores Artigas N° 6, año 1961.

<sup>5</sup> No obstante, cuando hace referencia a los datos que explicarían las diferencias comparativas entre Uruguay y otros países, menciona la relevancia del producto bruto interno (PBI) como factor explicativo, y cuando trata de explicar la desigualdad entre Montevideo e Interior plantea la distribución promedio de los ingresos mensuales y la mortalidad infantil.

5. Para el autor, sin embargo, este sería tan solo un aspecto del problema:

Tampoco creo que los problemas existentes en la enseñanza sean la consecuencia únicamente de problemas económico-sociales en nuestro país. Creo que estos tienen gran importancia pero existen *causales endógenas* y *causales internas* de nuestro sistema educativo que deben ser analizadas profundamente a los efectos de determinar claramente las posibilidades de que nuestros niños, que concurren 6 años a la escuela, puedan egresar de 6° año. (COURIEL, 1965: 141)

Al comienzo de la presentación, Couriel planteó que respecto a estas “causales internas” eran los educadores quienes tenían la palabra. Llegado a este punto el autor parece establecer que existirían dos tipos de causales no exógenas: las endógenas y las internas. A partir de esta operación el contador separa algunas de estas causas que también podría analizar. Allí se detallan cuatro: a) el número, la localización y el estado de conservación de las escuelas; b) el número de escuelas que tienen solo hasta 4° año, sobre todo en el medio rural; c) la superpoblación de alumnos por maestro; d) los problemas financieros y administrativos. “A nuestro entender –plantea el autor (COURIEL, 1965: 142)- el problema no es solicitar 500 o 600 millones para enseñanza primaria sino en saber cómo se distribuyen esos 500 o 600 millones”.

Por último, aparece una nueva categoría de “causales internas” que serían los “problemas técnico-pedagógicos”. Estas serían las únicas causales endógenas que no puede analizar el economista.

Hemos dejado para el final todo lo que tiene que ver con los *problemas técnico-pedagógicos* porque carecemos de preparación como para poder opinar sobre ellos. En este aspecto los educadores tienen la palabra. Todo lo relativo a planes de estudio, programas, a métodos de enseñanza, a horarios escolares, deber ser analizados por ellos, que dirán si nuestro sistema educativo en estos momentos se encuentra posibilitado para dar la más eficiente enseñanza o no. (COURIEL, 1965: 142)

Entonces “los educadores tienen la palabra” solamente sobre estas cuestiones técnico-pedagógicas, las cuales serían de carácter cualitativo. Habría problemas técnicos que serían de otro orden y que también pueden ser abordadas con propiedad por los economistas y tendrían que ver con cuestiones cuantitativas; en cambio las cuestiones pedagógicas serían privativas de los educadores. Es interesante como finalmente se cierra el círculo y las disciplinas terminan por confundirse con la forma de abordar el objeto, las cuales no pueden más que responder a una lógica dicotómica cuantitativo vs. cualitativo. Pero esta dualidad también define una jerarquía, puesto que incluso para el análisis de los problemas internos también pueden aparecer soluciones planteadas desde

otra perspectiva, distinta a la que podría ofrecer la pedagogía. Eso Couriel lo deja entrever al final cuando plantea que:

no hay que perder de vista que existen problemas *internos* de la Enseñanza Primaria que requieren análisis específicos y, tal vez, oficinas de planeamiento muy bien formadas, que den la pauta sobre si los problemas que evidentemente tiene la enseñanza primaria, no son también, en buena proporción, consecuencias de problemas *típicamente endógenos* al sistema educativo. (COURIEL, 1965: 143)

En otras palabras, esta división del trabajo que define campos separados pasa a relativizarse aun más. Parecería que algunos problemas *internos* también pueden ser concebidos como problemas *típicamente endógenos*, lo cual significa que estos también podrían ser abordados por los economistas u otros técnicos, mediante oficinas de planeamiento. Según Couriel como “Todo proceso de desarrollo es un proceso de cambio y la enseñanza tiene que adecuarse a este proceso de cambio” (Couriel, 1965: 142), los fines de la educación deber estar en función del desarrollo, del mismo modo que el pedagogo debe estar subordinado al economista. Por momentos pareciera que la atribución de un campo de competencia a los educadores respondiera más a un reclamo por la responsabilidad por los resultados que a un reconocimiento de una especificidad técnica de su formación.

## **LA POSICIÓN DE J. CASTRO: EL DESAJUSTE ENTRE LOS PATRONES CULTURALES**

6. Luego de la presentación de Alberto Couriel, interviene Julio Castro, quien trata de definir su perspectiva del siguiente modo: “Escuché su clase y ordené los agregados o acotaciones que yo le podía hacer desde mi punto de vista como maestro de escuela” (CASTRO, 1965: 163). Y allí precisa que significa este particular punto de vista:

No creo que en educación ni en nada se pueda hacer un análisis cualitativo, independiente de uno cuantitativo. Las cifras son a veces expresión de un fenómeno o son síntomas de cosas que hay que desentrañar. Para entrar en la médula del problema desde el punto de vista educacional, o de los problemas tratados aquí por el Prof. Couriel, debemos repetir algunas cosas. (CASTRO, 1965: 163)

La estrategia argumentativa de Castro pasa por establecer nuevamente una frontera que diferencia “el punto de vista educacional” de otros posibles enfoques. Por

eso resulta necesario repetir algunas cosas: lo mismo se puede analizar también desde otro lugar. Pero esto no significa resignar la posibilidad de interpretar los datos ofrecidos por el análisis cuantitativo, sino todo lo contrario: la posición planteada por el pedagogo es que los problemas planteados por la cifras son “expresión de un fenómeno” o “síntomas de cosas que hay que desentrañar”. Los datos no hablan por sí mismos sino que requieren ser interpretados y por eso lo cualitativo y lo cuantitativo se encuentran en estrecha dependencia. Y más adelante aclara:

No digo esto como crítica a la exposición del Prof. Couriel, ni mucho menos como crítica a la gente que hace el penoso esfuerzo por concretar en cifras el problema. Lo digo porque vamos a ver en otros aspectos de la enseñanza que *la cifra siempre está sujeta a una revisión de fondo*, y que a veces determina que *el problema que ella representa no se perciba con nitidez*. (CASTRO, 1965: 166)

El pedagogo, que se encuentra en una posición defensiva, parece contraatacar y para eso va a ilustrarlo a través del análisis del problema del analfabetismo. (No podemos olvidar que Julio Castro se había presentado y ganado el primer premio en el Concurso Anual de Pedagogía realizado por el Consejo de Educación Primaria del año 1939, con un trabajo sobre *El Analfabetismo*). Según Castro:

El problema de localizar el analfabetismo –como problema general, que no es lo mismo que localizar al analfabeto- es una técnica de alcance teórico, que se puede hacer con cierta comodidad. Otra cosa es luchar contra el analfabetismo. En la lucha contra el analfabetismo podemos decir categóricamente que el país no ha tenido, ni tiene, en absoluto, ninguna preocupación por resolver ese problema nacional. (CASTRO, 1965: 167)

Entonces, tendríamos dos realidades diferentes: por un lado, el problema teórico de construcción de los indicadores; por otro lado, la solución del problema. Para Castro este segundo aspecto tiene que ver con la voluntad política y no con el desconocimiento de la situación. En su intervención demuestra que con los datos disponibles es posible hacerse una idea suficiente de la magnitud del problema; y este cálculo, si se compara con el presupuesto que se destina para enfrentarlo, nos da la pauta de cuán prioritario es este problema para las autoridades.

En cuanto a la forma de construcción del problema, plantea lo siguiente: “Creemos que estos problemas hay que plantearlos así: denunciar toda mistificación que se hace sobre la condición de inferioridad de las gentes y sobre los intentos de corregirla.” (CASTRO, 1965: 169)

Acto seguido pasa a analizar las causas de “la ineficacia de la escuela”.



Una de las razones más importantes de la enorme ineficacia que tiene la escuela en campaña es la irregularidad en la asistencia de los alumnos. La otra razón, especialmente en zonas de rancharío, donde el muchacho no tiene que hacer, donde está cerca de la escuela, es la miseria de la gente. Porque un alumno que viene sin alimentación, que viene desde abril o mayo hasta setiembre u octubre siempre con los pies mojados, o descalzo –en el norte van muchos alumnos descalzos a las escuelas-, a escuelas en las que cuidadosamente, la arquitectura les ha hecho pisos de baldosa, o portland, ese muchachito, con los pies en el suelo o con la alpargatita mojada, se pasa allí toda la mañana. Como uds. comprenden, no es el modo más adecuado de facilitarle el aprendizaje. (CASTRO, 1965: 173-4)

Castro detalla en la cita dos conjuntos de problemas los cuales podrían asociarse a la familia de los alumnos, pero que su complejidad no se puede limitar a analizar este aspecto, sino que es necesario explicar las razones que dan cuenta de la situación. En cuanto a la asistencia irregular, vemos como el maestro descompone, cuando se habla del interior como un bloque, la situación diferente en que se encuentran las familias en las zonas ganaderas de las agrícolas. Por el tipo de producción en las zonas ganaderas, el alumno si tiene una escuela cerca para asistir va o no va; en cambio, lo que afecta la asistencia en las zonas agrícolas son los períodos de cosecha. Entonces, pensar soluciones para el problema de la inasistencia de la escuela es muy diferente en departamentos como Artigas, de carácter ganadero, o en Canelones, de carácter más agrícola.

También señala como una causal la miseria de las familias. Pero la lógica de la argumentación se desplaza de la situación de la familia a las respuestas que la propia escuela le da a estos muchachos para que puedan educarse. Alumnos que, por su pobreza asistirían a clases de alpargatas o descalzados, se los espera en una escuela construida con piso de hormigón. Entonces, para Castro, la cuestión está en el problema de la ineficacia de la escuela

[...] hay otros factores. No vamos a cometer los maestros el pecado de echarle la culpa sólo a las otras cosas y no a nosotros mismos. Uno de los factores de la ineficacia de la escuela, [...] es la inadecuación que representa para el niño rural el ingreso a una escuela pública, que también se llama rural, pero donde la vida no se desenvuelve dentro de los patrones corrientes del mundo rural. (CASTRO, 1965: 174)

El argumento de Castro fluctúa entre la denuncia de las condiciones de vida. por un lado, y, por otro, hacia la crítica de la institución por falta de sensibilidad hacia las condiciones de vida del campo.

El niño que llega a una escuela que no lo entiende, y que tiene que amoldarse al modo de ser de esa escuela, para poder él vivir y cumplir con sus obligaciones de escolar, necesariamente sufre una distorsión interna, y eso es fundamental en el proceso de su formación educativa, y en el éxito o fracaso de su ciclo escolar. (CASTRO, 1965: 175)

Y remata:

Tal vez esa es la más importante de las *razones endógenas* [...] de la ineficacia de la escuela rural. *La escuela rural va a poder ser muy eficaz* y va a poder lograr un nivel de formación de las gentes, si sabe desentrañar y comprender los patrones culturales en torno a los cuales se desarrolla la vida del campo, y si sabe adecuar su tarea educativa a esos patrones culturales. (CASTRO, 1965: 175)

Las razones que para Castro explican la ineficacia no tienen que ver tanto con las condiciones de vida de la población<sup>6</sup>, sino con las respuestas que esta escuela es capaz de dar a la realidad cultural de los habitantes de la campaña.

## PARA CONCLUIR

7. La discusión en torno a lo educativo en la década de los 60 permite dar cuenta como de la mano de una nueva concepción en las ciencias sociales, el desarrollismo, se produce un cambio de hegemonía en las disciplinas que terminan por modificar la forma de analizar el sistema educativo: la economía pasa a transformarse en la disciplina desde la cual hay que “planificar” los nuevos fines de la educación. Simultáneamente es posible percibir cómo los modos en que las disciplinas construyen el objeto comienzan a definir los criterios de cientificidad, estableciendo que lo verdadero es aquello que puede ser medible. La lente cuantitativa, entonces, reorganiza el campo de la investigación y la manera de mirar la realidad educativa; en este contexto la perspectiva pedagógica comienza a retroceder.

Esto se expresa con claridad en las clases de discusión del Prof. Sánchez Araya, quien plantea que:

Si bien la educación es un todo, por razones metodológicas, operativas, su estudio, desde el punto de vista del planeamiento se concibe en varios niveles: cualitativo, cuantitativo y de organización. Otra división similar es el planeamiento interno y el planeamiento externo. Con referencia al *planeamiento externo*, el problema cuantitativo, poseemos métodos y técnicas bastante eficientes [...]

---

<sup>6</sup> Para Castro “la escuela sola no puede” cambiar la miseria de las condiciones de vida de muchas familias del campo. Este aspecto es desarrollado por Santos (2011).

Desde el punto de vista del *planeamiento interno* o *cualitativo*, el asunto es más difícil debido especialmente a la especificidad de cada problema. (SÁNCHEZ ARAYA, 1965: 187-8)

En este discurso es posible identificar una serie de operaciones. Primero, desde el punto de vista metodológico se plantea la necesidad de fraccionar el objeto. Segundo, los niveles de abordaje serían: cualitativo, cuantitativo y de organización. Tercero, esta división coincide con la identificación entre dos modalidades de planeamiento externo e interno. El planeamiento externo coincide con el enfoque cuantitativo y el interno con el cualitativo. Cuarto, la economía se encarga del problema general de la educación, el externo, y la pedagogía sobre los aspectos cualitativos, el interno. Como puede verse, la pedagogía existe en tanto habría una dimensión del problema educativo que sería específica, aunque sus métodos y técnicas no serían lo suficientemente eficientes.

Y Sánchez Araya concluye: “La empresa educativa no es una empresa de pedagogos, de educadores. Pertenece a la comunidad porque va a ser afectada por lo que nosotros hagamos en la educación.” (SÁNCHEZ ARAYA, 1965: 204). Lo que esta discusión está planteando es un relevo en la construcción del campo de la educación, que va a definir la hegemonía de la economía a partir de la difusión de las teorías del desarrollismo y de la creación de instituciones de investigación como la CIDE y la CEPAL. Esto se expresa con claridad en la forma que la cuestión entre las disciplinas debe resolverse: “La posibilidad de llevar adelante este proceso de vinculación entre la educación y la economía, es posible realizarlo a través del planeamiento integral de la educación.” (SÁNCHEZ ARAYA, 1965: 204). El santo y seña de este proceso es el pasaje de la pedagogía a la economía, el cual es acompañado por el desplazamiento de la *educación integral* al *planeamiento integral de la educación*.

8. No obstante, la posición residual de la pedagogía resiste. El autor mencionado, quien se define como educador, plantea en el final de su clase lo siguiente:

Las consideraciones que hemos hecho sobre la relación entre educación y economía no nos impiden apreciar que la educación tiene un valor positivo aunque fuera improductiva. *Es un derecho humano que se justifica a sí mismo independientemente de los costos o de las ganancias*, pero para hacer efectivo el derecho a la enseñanza es preciso formular planes teniendo presente los recursos con que se cuenta y el tipo de sociedad en que se va ejercer ese derecho. (SÁNCHEZ ARAYA, 1965: 206)

Desconstruir los términos en que se definió el debate en el campo de la educación puede permitir reconstruir el objeto desde una lógica que, reivindicando la

especificidad de lo educativo, permita superar la contradicción entre lo cualitativo y lo cuantitativo, despegando ambas cuestiones de las disciplinas desde las cuales se lo pensó.

## REFERENCIAS

BATISTA, Pia. y D'AVENIA, Lucas. Educación y desarrollo en el Uruguay en los '60. Las trayectorias de Rolando Sánchez Araya y de Juan Pivel Devoto. **II Seminario Internacional Educación, gobierno e instituciones en contextos diversos**. Universidad de Salta, 18 y 19 de abril de 2013 (inédito).

CASSINONI, Mario. **Memoria del Rectorado 1957-1960**. Montevideo, Publicaciones de la Universidad, 1962.

CASTRO, Julio. La Educación (Aspectos Cualitativos). En: **Uruguay: Balance y Perspectivas**, VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República. Montevideo Cuadernos N° 14, Tomo I, Montevideo, 1964, pp. 163- 176

COURIEL, Alberto. La Educación (Aspectos Cuantitativos). En: **Uruguay: Balance y Perspectivas**, VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, Cuadernos N° 14, Tomo I, Montevideo, 1964, pp. 127- 161

MAGGIOLO, Oscar, et al. **Hacia una política cultural autónoma para América Latina**. Montevideo: Universidad de la República. Departamento de Publicaciones, 1969.

MELGAR, Alicia. El Plan CIDE quince años después. **Cuadernos del CLAEH**, N° 10, abril-junio, 1979, Montevideo, pp. 27-38

PARIS, Blanca y ODDONE, Juan. **La Universidad uruguaya de militarismo a la crisis**. Universidad de la República. Departamento de Publicaciones, Montevideo, 1971.

SÁNCHEZ ARAYA, Rolando. El papel de la educación en el desarrollo económico y social. En: **Uruguay: Balance y Perspectivas**, VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, Cuadernos N° 15, Tomo II, Montevideo, 1964, pp. 183-206

SANTOS, Limber. **Julio Castro y su incidencia en la construcción pedagógica nacional**. monografía inédita, 2011.

TERRA, Juan Pablo. Discurso del integrante de la Comisión Organizadora. En **Uruguay: Balance y Perspectivas**. VII Cursos Internacionales de Verano de la Universidad de la República, Cuadernos N° 14, Tomo I, Montevideo, 1964, pp. 15-19

**ANTONIO ROMANO**

Licenciado en Ciencias de la Educación. Magister en Ciencias Sociales con Orientación en Políticas Educativas (FLACSO-Argentina). Asistente del Departamento de Historia y Filosofía de la Educación del Instituto de Educación, FHCE, UdelaR. Prof. Adjunto Coordinador de la Unidad para el Desarrollo Integral de las Funciones Universitarias, Licenciatura en Ciencias de la Comunicación. UdelaR. Coordinador del Grupo de Investigación: “Lo político y lo pedagógico en la historia de la educación en el Uruguay”.  
Correo Electrónico: antoromano@gmail.com