

## CAPÍTULO PRIMERO

# EL CONTEXTO SOCIOHISTÓRICO E IDEOLÓGICO

El origen del *Comité Interamericano de Educación Matemática* está ligado al desarrollo de la reforma en la enseñanza de las matemáticas que se dio en casi todo el mundo en las décadas de los Sesenta y los Setenta, y que instaló lo que llamamos las Matemáticas Modernas en la educación general básica de la mayoría de nuestros países. [\(1\)](#)

Aunque algunos piensan que esa reforma ya no tiene nada que ver con lo que pasa en la educación matemática de hoy en día, la realidad es que buena parte de los matemáticos y educadores en el mundo fuimos formados intelectualmente en ese marco, para bien o para mal y, además, buena parte de los textos y *curricula* de nuestras escuelas y colegios todavía llevan su impronta de una manera muy clara.

Aunque existía una atmósfera intelectual en la Europa de los años cincuenta [\(2\)](#) que señalaba problemas en la enseñanza de las matemáticas preuniversitarias, el primer impulso hacia una reforma se dio en Edimburgo, en el *Congreso Internacional de Matemáticos* del año 1958 [\(3\)](#). Después de un informe de cinco participantes norteamericanos [\(4\)](#), procedentes de varios grupos de los Estados Unidos, se generó una onda que voceaba la necesidad de una reforma en los métodos empleados en Europa en la enseñanza de las matemáticas. [\(5\)](#)

Poco tiempo después, la Organización de Cooperación Económica Europea (OCEE) [\(6\)](#) congregó en el otoño de 1958 a representantes de 20 países en Francia; y como consecuencia de esta reunión se convocó para noviembre de 1959 al famoso Seminario de Royaumont [\(7\)](#). Este prescribiría las líneas centrales de lo que sería la reforma de las matemáticas modernas, así como también discutiría las pautas políticas para su realización. [\(8\)](#)

Los contenidos de la reforma son bien conocidos: introducción de la teoría de conjuntos, simbolismo moderno, erradicación de la geometría euclidiana, introducción de las estructuras algebraicas y de sistemas axiomatizados, algebrización de la trigonometría, etc. [\(9\)](#)

El grito de guerra del seminario fue expresado por el famoso matemático francés Jean Dieudonné en su exposición inaugural: "*Que se vaya Euclides*".

En los siguientes años tuvieron lugar varias reuniones para llevar hacia adelante la reforma: entre ellas, la de Arhus, Dinamarca, en 1960 (auspiciada por el ICME: la Comisión Internacional de Instrucción Matemática); las de Zagreb y Dubrovnik en Yugoslavia en el mismo año; la de Bolonia en 1962; la de Atenas en 1963; la de Lyon, Francia, en 1969; etc.

La reforma siempre se planteó primeramente en la enseñanza secundaria y luego en la primaria.

Entre 1959 y mediados de la década de los setenta, en los principales países europeos [\(10\)](#) y de América del Norte [\(11\)](#) se siguió un curso muy similar [\(12\)](#): reuniones y conferencias; grupos de expertos para crear programas, libros de texto, y preparación de maestros; así como la creación de proyectos institucionales con financiación estatal o internacional para la primaria (a partir de cierto momento la UNESCO [\(13\)](#) jugó un papel muy importante). Algunos de los famosos proyectos fueron: *Nuffield* [\(14\)](#) en Inglaterra, *Alef* [\(15\)](#) en Alemania, y *Analogie* [\(16\)](#) en Francia.[\(17\)](#)

La reforma se dio de diferentes formas en el Tercer Mundo, y avanzó hasta en la Unión Soviética. En cuestión de quince años la enseñanza de las nuevas matemáticas llegó a dominar el planeta.

Si se quiere saber las causas de la reforma tenemos que considerar varios factores y dimensiones, que podemos sintetizar de la siguiente manera:

- 1) la acción de los matemáticos de las universidades,
- 2) la ideología y la filosofía de las matemáticas, y
- 3) el contexto político e histórico de la posguerra.

Estas tres variables se integraron de una manera específica para generar la reforma.

La reforma respondía esencialmente a una realidad: existía una amplia necesidad de modernizar la enseñanza de las matemáticas y, especialmente, se daba una gran separación entre las matemáticas universitarias y las preuniversitarias.

La modernización arrancaba de la necesidad de adecuar la formación matemática al desarrollo científico y tecnológico de las principales sociedades occidentales, así como también a ciertas condiciones históricas y políticas especiales.

Esta situación generó la idea entre los matemáticos de que éstos tenían la *misión* histórica de involucrarse en la enseñanza preuniversitaria de las matemáticas y, además, definir lo que debía ser la modernización de las mismas y el establecimiento del puente adecuado con las matemáticas universitarias. [\(18\)](#)

Lo cierto del caso es que casi todas las conferencias internacionales y nacionales fueron dirigidas plenamente por matemáticos (19) profesionales (20), muchos de un gran prestigio internacional en su campo.(21)

Para adelantarnos en nuestras consideraciones, debemos plantear varios asuntos que se aceptaron entonces como supuestos y que, mirando retrospectivamente, no podemos decir que eran correctos:

i) no está claro que la modernización de la enseñanza de las matemáticas debería ser leída o interpretada como la introducción de los contenidos de las matemáticas modernas (modernizar pudo haber sido mejorar métodos, mecanismos, objetivos, etc. (22));

ii) tampoco está claro que las matemáticas preuniversitarias deban definirse con base en las necesidades de las matemáticas universitarias, o con base en los requerimientos de las profesiones científicas y tecnológicas de las universidades;

iii) no está claro que sean los matemáticos universitarios (por más capaces que puedan ser en su campo) los profesionales que deban definir los planes de enseñanza de las matemáticas en la educación general básica.

Veamos el asunto de la ideología y la filosofía de las matemáticas: el influjo teórico inmediato que dominó en los reformadores fue lo que podemos llamar la "ideología Bourbaki". Como se sabe, en los años 30 y 40 en Nancy, Francia, se creó un grupo compuesto por notables matemáticos, motivados por el propósito siguiente: reconstruir las matemáticas sobre una amplia base general que abarcara todo lo que se había producido hasta la fecha en matemáticas.

La gran tarea organizadora, que dio decenas de volúmenes de matemáticas, se fundamentaba en las nociones de la teoría de conjuntos, las relaciones y las funciones. Según ellos las matemáticas se podían englobar a través de dos gigantescas estructuras: la estructura *algebraica* y la estructura *topológica*. Cada una se dividía en subestructuras. Por ejemplo: la *algebraica* se dividía en grupos, anillos, módulos, cuerpos, etc.; la *topológica* en grupos, espacios compactos, espacios convexos, espacios normales, etc. Ambas estructuras se unían estrechamente a través de la estructura de *espacio vectorial*. (23)

Esta organización del conocimiento matemático logró tener una gran influencia en las universidades de varias partes del mundo y, con ella, también muchos de sus supuestos teóricos, a veces explícitos y a veces implícitos. (24)

Uno de estos supuestos era la afirmación de que las matemáticas constituyen un cuerpo único, que existe un lenguaje y una lógica conceptual que pueden dar cuenta de todas las partes de la matemática, y que la esencia de las matemáticas está en su abstracción y en la creación o ampliación de estructuras generales.

La ideología Bourbaki encontró apoyo e influencia hasta en pensadores como Piaget (25), que encontró en las estructuras lo que él pensó que era la clave del desarrollo del pensamiento humano, no solo en la *sociogénesis* sino también en la *psicogénesis*.

Esta ideología fue decisiva en los reformadores de la enseñanza de las matemáticas preuniversitarias.

Pero la pregunta que se debe formular es ¿por qué logró tener tantos adeptos tan fácilmente en todos los continentes? ¿Cuál era la fuerza de la que se nutría esta ideología? Es cierto que el hecho de que los integrantes del grupo Bourbaki fueran matemáticos muy prestigiosos pesaba mucho, pero esto no era suficiente. En nuestra opinión la respuesta se encuentra muy especialmente en la fuente filosófica de la que partía esta ideología. Es decir, su éxito fue el producto, también, de que la mente de occidente ha estado influida por cierto tipo de premisas filosóficas sobre la naturaleza de las matemáticas (que la ideología Bourbaki asumió de manera específica). Vamos a mencionarlas brevemente:

Una primera idea: ha sido constante el considerar que las matemáticas son conocimiento *a priori*, es decir al margen de la experiencia; entonces, las matemáticas no son empíricas; en ese sentido, la matemática no es ciencia natural (aunque pueda servir a éstas); de esta forma, las matemáticas no son resultados verificables por la experiencia sino por la razón y, por eso, sus verdades no son aproximaciones sino absolutas y por lo tanto infalibles;

Otra idea común: con base en la anterior idea, la abstracción y la axiomática se afirman como dimensiones decisivas de las matemáticas; y, entonces, la deducción y el rigor lógicos se consideran la esencia de la práctica matemática.

Estas ideas estuvieron presentes en la época de los llamados "Fundamentos de las Matemáticas", presentes en el *Logicismo* de Gottlob Frege y Bertrand Russell, y el *Formalismo* de David Hilbert, y algunas de ellas hasta en el mismo *Intuicionismo* de Brouwer. (26)

Hay un problema con estas ideas: promueven una visión de las matemáticas que las separa de la experiencia sensorial, las separa de las otras ciencias naturales, elimina el papel de la intuición empírica, erradica la aproximación heurística y aproximativa de la práctica matemática, y hace de las matemáticas un territorio puro, abstracto, elevado, eterno, absoluto e infalible, al que solo los mejores espíritus pueden ascender.

No debe sorprendernos, entonces, que haya sido común, aunque no siempre, que encontrara mucha fuerza dentro de esta visión el llamado Platonismo en matemáticas: que afirma precisamente que existe un mundo de objetos matemáticos, más allá de la conciencia humana, independiente de los individuos, y aprehensible por la razón. (¿Cuál sería en esta visión, entonces, el trabajo de los matemáticos?: sería simplemente el de describir este mundo abstracto). Esta visión, aceptada en algún grado y adecuada al momento histórico, ha constituido un problema en la práctica matemática; y este problema todavía no nos abandona.

Estas ideas han sido dominantes en la historia de la filosofía de las matemáticas desde la Antigüedad, reconstruidas en el pensamiento moderno por Descartes y especialmente por Leibniz, así como en cierta medida por Kant; podemos decir que son parte de lo que suele llamarse el *Racionalismo epistemológico*. Pero también algunas de ellas han sido parte de las tradiciones de los abanderados neopositivistas del empirismo del siglo XX.

Veamos esto último un poco más despacio. El empirismo epistemológico afirma la preeminencia de la experiencia sensorial en la obtención de las verdades del conocimiento. En el siglo pasado, Mill decía que las proposiciones de las matemáticas eran generalizaciones inductivas y que la mente humana era algo así como cera donde la realidad exterior al sujeto imponía sus huellas. Por supuesto que Mill se equivocaba, puesto que las proposiciones de la matemática ni son inducciones ni el rol del sujeto epistémico se puede reducir tanto. No podríamos caer en ese extremo tampoco. Pero los positivistas de nuestro siglo, especialmente reunidos en el famoso Círculo de Viena, antes de la Segunda Guerra Mundial, y que han influenciado notablemente la filosofía moderna, no pudieron dar una buena respuesta al racionalismo; las matemáticas para ellos no tienen nada que ver con el mundo, no se refieren al mundo: o son puras tautologías o son convenciones de naturaleza lingüística o sintáctica (véase la posición de Carnap o Ayer). Estos pensadores no enfrentaron eficazmente el problema de la naturaleza de las matemáticas.

La ideología Bourbaki calzaba perfectamente con los paradigmas (27) dominantes sobre la naturaleza de las matemáticas y, por eso, era fácil aceptarla. Pero aún así faltaba otro elemento adicional. Ideológicamente la reforma le debía mucho a Europa (28), pero en los aspectos institucionales y financieros mucho le debió a los norteamericanos. (29) Uno de los factores que pesaron en los ritmos y en el respaldo internacional a la reforma tiene un nombre ruso: SPUTNIK.(30) La puesta en órbita de este satélite por los soviéticos asustó al mundo occidental, sumergido en lo que hoy ya es cosa del pasado: la *Guerra Fría*. Se vio como la expresión de que los soviéticos eran superiores tecnológicamente y que, si la situación seguía así, pronto conquistarían el mundo. El sistema educativo soviético fue sobrevalorado, y considerado un peligro poderoso para la libertad y la democracia. La historia cambiaría esta percepción, pero mucho tiempo después.

Lo que entonces sucedió fue una alarma general para modernizar y mejorar la educación científica y técnica en los países de Occidente; la reforma de las matemáticas no podía caer en un mejor momento.(31)

Un respaldo institucional muy amplio y una fuerte inyección de dinero apuntalaron con fuerza la reforma matemática.(32) Es posible que el carácter *transparentemente internacional* (33) de esta reforma contara a este factor político como una de sus causas más determinantes.

Las preocupaciones de la modernización no podían dejar de afectar también a nuestro subcontinente; pero la iniciativa de la reforma provino de fuera. Primeramente se recibieron los libros de texto del *Grupo de Estudio de las Matemáticas Escolares* de los Estados Unidos. Pero, probablemente, lo que sería lo más decisivo fue la realización de la *Primera Conferencia Interamericana de Educación Matemática*, en Bogotá en 1961. Como veremos, ésta se hizo con la amplia financiación de la National Science Foundation de los

Estados Unidos, y se contó con la participación de importantes matemáticos como el norteamericano Marshall Stone y Gustave Choquet de Francia. Se buscó contar con la representación de todos los países del continente, para echar a andar con premura la estrategia: elaborar o traducir textos, cambiar *currícula*, entrenar profesores, etc., al igual que se estaba haciendo en Europa y en los Estados Unidos.

Como veremos, una segunda conferencia se realizó en Lima en 1966 para darle seguimiento a la reforma. Allí se elaboró el temario para toda la secundaria (12 a 18 años), con el que se reformarían todos los *currícula* de matemáticas en el subcontinente; también se diseñaron los medios y programas para entrenar profesores.

En América Latina la ausencia de una sólida comunidad matemática o científica hacía la entrada de la reforma aún más fácil (34); las universidades se involucraron en el proceso en diferentes formas y con diferentes ritmos (35); los estudiantes graduados en matemática que volvían de los Estados Unidos y Europa apuntalaron -en general- los nuevos planes.(36) Los libros de texto, cuyo uso llega hasta nuestros días, jugaron un papel muy importante en esto.(37)

Es en este contexto general que se creó el *Comité Interamericano de Educación Matemática* (38). Su primer presidente fue el gran matemático norteamericano Marshall Stone, y Luis Santaló, el ilustre matemático y educador nacido en España y radicado en Argentina, fue elegido en 1966 para representarlo en todo lo que tuviera que ver con América Latina. El Comité debía ser el agente de la reforma, con representantes en todas partes del continente.(39)

Como veremos las *Conferencias Interamericanas de Educación Matemática* siguieron con los fines de la Reforma durante varios años, pero de la misma manera que evolucionaba la Educación Matemática en el mundo así sucedía con el CIAEM. La Reforma sirvió muchísimo para estrechar lazos entre los matemáticos de varias partes del mundo, en particular entre los de América Latina y los de Estados Unidos, Canadá y Europa. El CIAEM llegó a convertirse en un verdadero puente institucional entre el Norte y el Sur del continente americano en lo que se refiere a las matemáticas y su enseñanza. El espíritu y la mística que generó la Reforma entre los matemáticos contribuyó mucho a formar nuevas camadas de estos profesionales en toda la región y a fortalecer su espacio académico en las universidades.

Habiéndose asumido ideas correctas o no, de las iniciativas que se despertaron alrededor de la Reforma nacieron muchas de las acciones que han contribuido a forjar la profesionalización del profesor de matemáticas, como un especialista diferente del matemático y del educador general.

Con el correr del tiempo los objetivos originales de la Reforma desaparecieron del CIAEM, al igual que en otras latitudes, pero quedó un marco organizativo internacional, que debe reconocerse como el más permanente e importante en la Educación Matemática de América Latina en los últimos treinta años.

## NOTAS

1. Algunos fragmentos de este capítulo aparecieron por primera vez en el artículo escrito por Angel Ruiz: "Las matemáticas modernas en las Américas, Filosofía de una Reforma", *Educación matemática* (Revista Iberoamericana de Educación Matemática), México: Vol. 4, No. 1, abril 1992. También publicado por la UNESCO en el libro *Educación Matemática en las Américas VIII*, París, 1993.
2. Encuestas en esta dirección fueron realizadas por la UNESCO y la OECD antes de Royaumont; esto se puede ver en los reportes de la UNESCO de 1950 y 1956.
3. Puede consultarse el libro de Howard Fehr, John Camp y Howard Kellogg: *La revolución en las matemáticas escolares (segunda fase)*, Washington D. C.: OEA, 1971; pág. 8.
4. Es interesante señalar quiénes fueron esos representantes: Marshall Stone, Albert W. Tucker, E. G. Begle, Robert E. K. Rourke y Howard F. Fehr. Stone, Fehr y Begle tuvieron luego que ver con el CIAEM.
5. Ibid. pág. 9.
6. Esta organización estaba basada en París. Hoy se llama Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE).
7. Del 23 de noviembre al 4 de diciembre de 1959, en el Cercle Culturel de Royaumont, Asnières-sur-Oise.
8. Ibid. pág. 9.
9. El Seminario de Royaumont culminaría un proceso de 4 o 5 años de interés en la modernización de las matemáticas preuniversitarias.
10. En Francia, cuna del grupo Bourbaki, la agenda de la reforma se desarrolló así: 1955: clases preparatorias para las "Grandes Ecoles"; 1963: reforma en los últimos años de la secundaria; 1969: toda la secundaria; 1971: los primeros años de la escuela primaria. Véase *L'école en proie à la mathématique, cahiers pédagogiques* 110, Janvier 1973, pág.7.
11. En los EUA durante la década de los cincuenta se dieron muchas iniciativas de reforma en los programas de matemáticas escolares. De hecho, en 1958, antes de Royaumont, la National Science Foundation patrocinó una conferencia de matemáticos en Chicago; y una semana después se dio una reunión similar en Cambridge, Massachusetts. Véase Moon, Bob: *The 'New Maths' curriculum controversy. An international story*, London: The Falmer Press, 1986; pág.46.

12. Se usaron los sistemas institucionales de educación cuando las circunstancias lo recomendaban.

13. El papel de la UNESCO se puede ver con claridad a partir de la segunda mitad de los años sesenta en la educación matemática. La creación del Centre for Educational Research and Innovation (CERI), en 1968, revelaba esta dirección; por eso mismo el estudio de los trabajos y "papers" asociados con ese centro son un mecanismo para examinar las líneas de la reforma: se puede decir que los años cruciales del apoyo de la UNESCO son de 1969 a 1974.

14. El director de este proyecto fue Geoffrey Matthews.

15. En 1965 se designó a Heinrich Bauersfeld para dirigir el proyecto de matemáticas escolares; y en 1966 se lanzó el proyecto Alef en la Universidad de Frankfurt en Hessen.

16. El proyecto Analogue fue dirigido por Nicole Picard.

17. Con relación a la primaria, pueden citarse adicionalmente varias conferencias: en Stanford, EUA, en diciembre de 1964; en París en abril de 1965; y en Hamburgo en enero de 1966. Todas organizadas por el International Group for Mathematics, creado en 1962, y apoyado y financiado por la UNESCO. En estos años una de las personas que más ayudó a publicitar la reforma fue Z. P. Dienes. Se puede ver el informe de la UNESCO de 1966. Cfr. Moon, Op. cit. pág. 55.

18. Como señala Moon: "The case studies demonstrate that one interest group appears to have been particularly influential in the early years of reform. The impact of university mathematicians, notably those advocating a 'bourbakist' reform of the school curriculum, is demonstrated in each country", Op. cit. pág. 216. Se refiere Moon a Francia, Holanda, Inglaterra, Alemania y Dinamarca.

19. Algunos con ciertos lazos gubernamentales. Véase Moon, Op. cit. pág. 198.

20. Algunos de los más importantes reformadores en Europa fueron Bauersfeld en Alemania, Christiansen en Dinamarca, Freudenthal en Holanda, Picard en Francia, y Matthews en Inglaterra; solo Matthews no venía de la universidad.

21. En los EUA se realizó un esfuerzo concertado dirigido por los matemáticos: se nombró a E. G. Begle para dirigir el School Mathematics Group (SMG) patrocinado por la American Mathematical Society, la Mathematical Association of America y el National Council of Teachers of Mathematics; cfr. Moon, Op. cit. pág. 46.

22. Resulta interesante señalar que uno de los críticos de la reforma (aunque fuese un reformador sui generis en Holanda) fue el mismo Hans Freudenthal. De hecho, desde los años cincuenta se había manifestado en contra de introducir la matemática moderna; es él quien más hablaba de una moderna enseñanza de las matemáticas en su contraposición.

Uno de sus artículos críticos en los últimos tiempos fue "New Maths or new education", *Prospects*, 9, 3, págs. 321-331, 1979.

23. Véase Fehr et al, pág. 29.

24. La ideología Bourbaki tuvo influencia en los EUA sin lugar a dudas; véase Moon, Op. cit. pág. 65.

25. Piaget incluso colaboró con una importante publicación que reunía a los principales reformadores en Francia: véase Lichnerowicz A., Piaget J., Gattergno C., Dieudonné J., Choquet G., Beth E. W., en *L'Enseignement des mathematiques*, Delachaux y Niestle, 1960.

26. Para un estudio extenso de estos temas véase el libro de Angel Ruiz: *Matemáticas y Filosofía. Estudios Logicistas*, San José, Costa Rica: Editorial de la Universidad de Costa Rica, 1990.

27. Indiscutiblemente, en la reforma de las matemáticas modernas se dio un proceso similar a los que en ciencia Kuhn plantea como la adopción de un paradigma. Se creó un paradigma apoyado por una comunidad intelectual muy amplia y heterogénea, donde los matemáticos jugaron un papel central. El nuevo paradigma se deterioró en pocos años, sin haberse creado todavía un paradigma sustituto.

28. Más que imposición europea o imposición estadounidense, el asunto debe verse como un proceso paralelo de innovación donde se dieron influencias recíprocas. Cfr. MacDonald, B. y Walker, R., *Changing the Curriculum*, London: Heinemann, 1976.

29. Debe recordarse que fueron los EUA los creadores de la estrategia R & D que buscaba, entre otras cosas, provocar cambios en los curricula educativos.

30. El lanzamiento de este satélite se hizo el 4 de octubre de 1957.

31. Debe tenerse cuidado aquí, por más que pesara históricamente el asunto SPUTNIK no fue un único factor, o el factor determinante en la reforma. Véase Moon, Op. cit. pág. 65.

32. Una vez se lanzó el SPUTNIK en los EUA se creó el Madison Mathematics Project; Canadá creó el Sherbrooke Mathematics Teaching Project; en Inglaterra se creó una comisión educativa bajo la dirección de Sir Geoffrey Crowther; 7 años después se creó el Nuffield Mathematics Project para la primaria. Cfr. Moon, Op. cit. pág. 146.

33. Esto se puede ver en la composición del mismo Seminario de Royaumont. Tal vez deba recordarse que la colaboración internacional se fortaleció precisamente en estos años: en 1960 Canadá y los EUA ingresan a la OCEE formándose la OECD.

34. El caso de Costa Rica es interesante, porque la reforma se codificó en programas oficiales desde 1964; esto fue debido a una coyuntura especial: el sistema educativo

costarricense vivía una reforma en los primeros años de los sesenta; el Dr. Alfaro Sagot, aprovechó la circunstancia para introducir los principales puntos de la reforma en el programa de matemáticas de 1964. Alfaro mismo escribió los primeros textos en la nueva dirección, aunque debe señalarse que sin desprenderse totalmente de aspectos intuitivos y de una relación con la física.

35. El proceso de formación de profesores de matemáticas en América Latina se desarrolló esencialmente en la década de los setenta; y estuvo dominado por los paradigmas bourbakianos y las filosofías racionalistas. Es necesario tomar en cuenta esta situación a la hora de trazar los planes del futuro.

36. Muchos de ellos ayudaron a crear, además, un distanciamiento entre las matemáticas y la educación matemática, así como entre las matemáticas y las otras ciencias.

37. De hecho, en la escala internacional se generó toda una industria de libros de texto de matemáticas, provocando una socialización extraordinaria de la nueva matemática.

38. Véase Educación matemática en las Américas. Informe de la Primera Conferencia Interamericana sobre la Educación de las Matemáticas; editado por Howard Fehr, Teachers College, Columbia University: Bureau of Publications, 1962; pág. 184.

39. El influjo reformador en América Latina contó con una experiencia particular en el Cono Sur, que se puede simbolizar con la creación del Consejo Latinoamericano de Matemáticas e Informática, CLAMI. La especial relación de los intelectuales argentinos con Europa propició en particular una intervención especial del grupo Bourbaki en América Latina: el mismo Dieudonné ofreció un curso de varios meses en Buenos Aires a jóvenes matemáticos que venían de varias partes de Suramérica y que, luego, serían influyentes profesionales en las matemáticas latinoamericanas. La ideología Bourbaki viajó a América Latina no solo a través del CIAEM.