

Entre la producción y el consumo

Algunos problemas de la educación en una sociedad de masas

GREGORIO WEINBERG

*NACIDO EN BS. AIRES en 1919. Se graduó en la Universidad Nacional de Bs. Aires, en cuya Facultad de Filosofía y Letras es profesor titular de historia del pensamiento argentino y de historia de la educación argentina. Es director del Centro de Documentación Internacional (UNESCO), cargo que obtuvo por concurso. Ha prologado diversos libros de distinto carácter y traducido muchos otros. Entre los primeros cabe señalar, a modo de ejemplo de esta labor pedagógica que prolonga su acción en la cátedra, el estudio preliminar que redactó para el libro *El pensamiento argentino, que reúne bajo tal título, dado por los editores, tres estudios del doctor Alejandro Korn sobre el desarrollo de las ideas en nuestro país* (Nova, 1961). Es director de la importante colección "El pasado argentino", formada por obras sustanciales del acervo bibliográfico nacional*

CARACTERIZA la sociedad de masas la incorporación de las mismas a la producción y al consumo; este enunciado harto simple y casi obvio constituye, por lo menos para nosotros, un punto de partida sino satisfactorio por lo menos aceptable. En los países llamados "centrales" dióse primero el ingreso a la producción manufacturera y fabril, y luego al consumo; en los "periféricos" el proceso sigue una línea distinta. Con la educación ocurre algo semejante; y no podía ser de otra manera. La dificultad de desentrañar las notas que definen el problema se complica por el hecho de que debemos, por un lado, alcanzar un cierto grado de autonomía intelectual que nos permita entender estas cuestiones, como así sus implicaciones mediatas e inmediatas; y por el otro, que esto es preciso lograrlo en momentos en que la aceleración de los procesos históricos se hace a un ritmo casi vertiginoso. Vale decir que en una sociedad relativamente estática la dificultad habría sido mucho menor. Pero como esto no depende de nosotros, debemos asumir estas cate-

gorías tal cual ellas se dan: exigencia de distinguir la especificidad de los procesos nacionales, en un momento de intensa modificación, tratando de entenderlos sin que, para lograrlo, forcemos en su aplicación categorías que no correspondan. Insistimos sobre la "forma nacional" que adquieren los procesos, pese a la universalidad de los cambios, para que no se busque —por ceguera, comodidad o inadvertencia— fórmulas prestigiosas o mágicas, que por haber probado ya su validez y eficacia en países desarrollados puedan, sin más, aplicarse a todas las regiones en desarrollo. A los distintos niveles de estructura y ritmo de desenvolvimiento súmese el diferente grado de perduración o la simple inexistencia de ciertas pautas (favorecedoras o desalentadoras) para una adecuada toma de conciencia.

Entre nosotros, en la Argentina, constituye por ejemplo un factor de grave distorsión admitir, sin el indispensable espíritu crítico ni un encuadre histórico elemental, el viejo mito de que constituimos *un país rico* por los recursos naturales de que disponemos. Aceptada esta premisa —cuando no convertida en lugar común inadmisible— que explícita o tácitamente subyace debajo de tantas postulaciones políticas o educacionales, resulta que tenemos derecho a ser usufructuarios de una riqueza (potencial en el mejor de los casos) y no tenemos el deber ni la responsabilidad de participar directa o indirectamente en su producción, para acrecentarla y diversificarla.¹ Este mito fue cuidadosamente elaborado, difundido y proclamado por la clase dirigente de una Argentina agropecuaria si no estrechamente ganadera, y esto cuando los productos naturales requerían escasa participación al hombre; en una palabra, cuando la actividad económica era fundamentalmente extractiva. Muchos pensadores, entre nosotros, comprendieron el meollo del asunto. Juan Bautista Alberdi fue aquí, como en muchos otros puntos, uno de los más agudos y penetrantes sentidores del país, de su pueblo y sus problemas. En sus, infortunadamente poco leídos, *Estudios Económicos* escribe: "La tierra no es riqueza. . . el suelo sólo es instrumento de riqueza" (cap. II, § 3), para agregar más adelante: "La riqueza la hace el pueblo, no el suelo" (*Ibid.*, cap. VIII, § 9). En este sentido las citas podrían multiplicarse: "Lo que llamamos nuestra riqueza natural, nuestro suelo, es el caudal de cosas que sirven para ser riqueza, después que reciben del trabajo humano un valor que les dé la capacidad de ser cambiados por otras cosas de valor cambiante igualmente" (*Ibid.*, cap. VIII, § 6). No cometeremos la imperdonable ingenuidad de buscar en los "clásicos" de la economía política las huellas de estos con-

¹ Para un mayor desarrollo de este punto véase nuestro Estudio Preliminar a *El Pensamiento Argentino* de Alejandro Korn, Ed. Nova, Bs. As., 1961.

Entre la producción y el consumo

ceptos; más que su originalidad lo que nos interesa es el esfuerzo por aplicarlas al análisis de nuestra circunstancia, donde la idea de trabajo tenía un sentido tradicional harto distinto. Mas, pese a los párrafos transcritos y muchos más que podríamos mentar, tanto del autor de *Bases* como de otros; en apoyo del mismo enfoque, la filosofía implícita de nuestra educación siguió siendo, durante muchas décadas —dicho esto en líneas generales y con las consabidas excepciones, que las hay y tan sugestivas como subestimadas— la de formación de una clase dirigente usufructuaria de la riqueza natural de un país de producción rotundamente primaria; actitud a la cual se sumó después la que apunta sustancialmente a la formación de consumidores.

Entre la idea, pues, de una riqueza que es “natural” y un consumo que puede ser aumentado artificialmente (aunque sus pautas en modo alguno sean las nuestras, no respeten las tradiciones ni los intereses nacionales) falta, entre los objetivos esenciales que se debe plantear nuestra educación, la de formar productores; de otro modo veremos, como estamos viendo, que pese a la tan declamada “riqueza”, ésta se nos está yendo de entre las manos. Inclusive hemos descuidado el suelo que la erosión y la irracionalidad de los cultivos están agotando; y el problema no es nuevo, ya lo vio Manuel Belgrano cuando ejercía su cargo de Secretario del Consulado en Buenos Aires, a fines del siglo XVIII. Dejando de lado los índices comparativos con otros países, que complicarían nuestro razonamiento sin agregarle elementos significativos, anotemos que hemos dejado de ser una potencia agropecuaria (lo éramos antes de 1930 cuando nuestras cosechas eran casi decisivas en el mercado mundial, y sus comercializadores bien que supieron aprovecharlo) y tampoco llegamos a la formulación más o menos precisa de un proyecto generacional para un país industrializado, en proceso de enérgica urbanización, armoniosamente desarrollado desde el punto de vista económico-social.

Y el problema de la adopción de patrones inadecuados es entre nosotros tanto más grave cuanto persistimos en trasladar a nuestro medio coordenadas que harto mal nos corresponden. Reflejan, sí, una forma más de la dependencia intelectual; pretendemos o aspiramos que nos sienten bien elaboradísimos modelos, hechos con inteligencia, con fervor y a medida para otros países, pero que copiados y adoptados a nuestras dimensiones nos sientan muy mal; no sólo suelen ser postizos —hecho que se advierte enseguida— sino también fuera de escala y de tiempo.

Por otro lado los agravantes adicionales que podrían traerse a colación son numerosos, y algunos de ellos muy importantes. Pero no es propósito nuestro, por lo menos en este trabajo, proceder a un relevamiento

como tampoco llevar a cabo un análisis exhaustivo y en profundidad del punto y de sus repercusiones cercanas o lejanas; nos guía sólo la intención de enunciar nuestra sincera preocupación por la falta de conciencia de esta problemática que no queremos sobrestimar pero que no cabe ignorar. Mas de todos modos quizá convenga anotar otros elementos de juicio con los cuales pueda construirse una actitud más realista y sensata en función de los intereses nacionales.

La educación sistemática o institucionalizada era, en la práctica, *el medio* idóneo a cuyo través se transmitían casi todos los conocimientos; también era la gran acumuladora de esos mismos conocimientos. Hoy, en cambio, es apenas *uno de los medios*, ya que las formas sistemáticas o no institucionalizadas están desempeñando un lugar cada vez más importante y significativo. Vale decir que aún cuando se encaren decisiones fundamentales en materia educacional que descuiden la incidencia de los medios de comunicación de masas, en última instancia poco mejoraría la situación general. Una política orgánica y planificada debe asumir ambas facetas; mal puede desdeñar o relegar una de ellas. Poco ganaríamos con ir aumentando el desvelo por la producción en los establecimientos educacionales de todos los niveles, cuando fuera de ellos asistimos al espectáculo de una intensa y sistemática campaña que incita al consumo, el que puede llegar a hacerse irracional, despilfarrador y suntuario. ¿Es que el "inteligente e imaginativo" agente de publicidad no se precia acaso de hacer vender aun aquello que no nos hace falta? ¿No necesitaremos más bien agentes educacionales "inteligentes e imaginativos" que se enorgullecen de darnos lo que sí nos hace falta? Repárese que se plantea, entre nosotros y en este momento, una oposición radical entre una educación pobremente preocupada por la educación y una propaganda, insolentemente vuelta hacia la utilización de las técnicas psicológicas más avanzadas para forzar el consumo. Inclusive parece que el prestigio profesional haya seguido una línea inversa: a medida que "aumentó" el de los publicitarios decreció el de los educadores. No establecemos relaciones mecánicas; pero el hecho tampoco es casual.

* *

Uno de los puntos de partida posibles para razonar acerca de esta idea que venimos esbozando, podría ser la proposición, muy claramente expresada por David Riesman (*Abundance for what?*) quien escribe: "Cuando se hace más difícil vender artículos que hacerlos, cambia el

Entre la producción y el consumo

carácter del trabajo y del ocio..."² Es decir, Riesman parte de un supuesto absolutamente legítimo para la sociedad norteamericana (quizá trasladable a los países que tengan condiciones similares), donde por lo visto es más difícil vender que producir, pero rotundamente falso si lo trasladamos a nuestro medio (o medios semejantes al nuestro), ya que nuestra experiencia nacional, y casi diríamos continental, indica que sigue siendo más difícil, mucho más difícil, producir inclusive los elementos indispensables para una existencia medianamente decorosa como lo reclama la sociedad moderna de masas, y nada digamos ya, a esta altura del enunciado, de la capitalización de la comunidad y de los individuos que la componen. Si puede ser objetivo imperioso de la civilización industrial desarrollada forzar al máximo el ingenio para a su vez forzar al máximo el consumo, la venta e inclusive el derroche, que allí sí adquiere un sentido, esa actitud mal puede ser la nuestra, dado que necesitamos insistir fundamentalmente en una actitud *productiva y capitalizadora*. Si persistimos en adicionar a las viejas pautas de producción (como vimos esencialmente extractivas y extensivas) las nuevas condiciones que crea la impetuosa propaganda intensificadora del consumo, convengamos que no podrán darse las condiciones mínimas para el desarrollo y la modernización de nuestra sociedad; y, contrariamente a lo que se cree o se da por supuesto con ligera irresponsabilidad, adoptar normas de los países avanzados no es avanzar uno mismo. Vestir a un niño con ropas de adulto no es vestirlo, es disfrazarlo; más aún, es impedir sus movimientos naturales, es crearle obstáculos adicionales, sumarle inconvenientes postizos.

² Hay versión castellana: *¿Abundancia para qué?*, trad. de Florentino M. Torner, "Colección Popular" del Fondo de Cultura Económica, México, 1965, pág. 15. En algunos aspectos merecen tomarse en consideración ciertos argumentos expresados por David M. Potter (*People of Plenty*, The University of Chicago, 1954) que, como dice el subtítulo del libro es un "estudio de la abundancia económica en relación con el carácter norteamericano".

Por conocidos dejamos de lado los planteos y las ideas de Vance Packard, cuya obra alcanzó tanta difusión. Sobre el tema la bibliografía es muy abundante, y en especial sobre la idea de la propaganda como factor dinamizador de la economía en los países avanzados. Desconocemos la existencia de estudios sobre el papel negativo de esa misma propaganda en los países no desarrollados; entre estos últimos ni siquiera puede compararse, por falta de datos, el monto de los gastos en materia de publicidad con las inversiones hechas en educación y cultura; determinar esta relación sería muy sugestivo.

Desde luego que no desconocemos la real importancia de los medios de comunicación de masas, ni tratamos de subestimarla en modo alguno. Dejamos de lado este aspecto positivo por ser suficientemente conocido y admitido por casi todos los estudiosos. Un documento "Los medios de información y el desarrollo económico y social" (UNESCO/ED/CEDES/17), entre muchos otros, destaca la profunda interdependencia entre "educación", "información" y "desarrollo económico y social", donde se señalan algunas de las necesidades mayores y más urgentes en materia de diarios, revistas, radio, televisión, cine, etc., siempre concebidos al servicio de la educación; pero en él se omiten todos los aspectos a nuestro juicio indispensables para un correcto enjuiciamiento de la totalidad del asunto. Explica esto, en cierto modo, nuestra preocupación, poco simpática si se quiere, y nuestra insistencia sobre las facetas no constructivas del problema.

La concepción educacional de Sarmiento, que en su momento postuló una política que tal cual hoy la entendemos propiciaba el pasaje de una Argentina ganadera a otra agropecuaria, reclamaba como uno de sus elementos esenciales la educación, que entonces y al nivel primario, permitía o podría permitir la formación de hombres que no por ello dejaran de ser productores y partícipes de ese cambio. Por el contrario, dicha educación favorecía la adopción de los elementos instrumentalmente necesarios para acceder a la lectura de las "cartillas", a través de las cuales se difundían entre nosotros, por entonces, las conquistas —pasmosas para su época— de la revolución agrícola-industrial que sacudía el Viejo Mundo y lo conmovía en sus cimientos mismos. Este concepto sarmientino puede rastrearse desde *Educación común* (1856) en adelante; así, por ejemplo, en su libro *Las escuelas, base de la prosperidad y de la República en los Estados Unidos* (título que es de suyo una definición), escribe que la educación difundida en ellas es "elemento y centro de producción, de riqueza..."³

Para evitar equívocos permítasenos exponer aquí nuestro criterio diciendo que la política sarmientina, que hacía hincapié en la educación primaria era, cuando se formuló, esencialmente correcta; educación popular y educación primaria casi eran equivalentes; por lo demás estaban bien acordadas con las necesidades sentidas, las expuestas y los intentos de materiarizarlos por parte de aquella generación, como parte integrante de un proyecto orgánico de cambio radical para el país. Pero hoy no puede ser "formalmente" aceptada, por la sencilla razón de que nuestras aspiraciones y necesidades actuales tampoco pueden limitarse al mantenimiento de una estructura productiva primaria, sino que debe ser necesariamente secundaria y terciaria. De donde también será contraproducente fijar como objetivo la educación primaria, convirtiéndola en el eje de las preocupaciones e inversiones, planes y desvelos; tanto peor aún si lo proyectamos hacia el mañana. Y no sólo contraproducente; hasta nos atreveríamos a decir peligroso pues la educación primaria —que ya no capacita en modo alguno para participar en los procesos económicos contemporáneos con las crecientes y diversificadas calificaciones que requiere— constituye sí un elemento que facilita la penetración, sin el menor espíritu crítico ni defensor, de los medios de comunicación de masas y a través de ellos la asimilación de pautas, hábitos, actitudes vinculadas a otros niveles de consumo. En síntesis empobrecedora: lo ayuda a consumir más, lo prepara, lo condiciona

³ Para mayor abundamiento véase "El pensamiento sarmientino sobre educación y desarrollo socio-económico y político latinoamericano", de Gregorio y Félix Weinberg, trabajo presentado a la Asamblea Latinoamericana de Educación, realizada del 10 al 25 de setiembre de 1965, del cual se ha impreso una separata.

Entre la producción y el consumo

para ser un consumidor, y se despreocupa, o poco menos, de su condición de productor. Los objetivos actuales de una correcta política educacional que tenga el coraje y la lucidez de formular una adecuada educación popular deben apuntar al establecimiento de la obligatoriedad de la educación secundaria —lo que en modo alguno implica su imposición de un día para otro, sino la prolongación enérgica y constante de la obligatoriedad que puede ser llevada hasta los 15 años en una primera etapa, y luego más allá de esa edad—. Desde luego que la enseñanza media no es por sí sola una panacea; su concepción, sus planes, sus programas, su personal docente deben estar capacitados para entender que no puede seguir privando la idea del hombre abstracto del siglo XIX sino el hombre real, el nuestro, del siglo XX. ⁴

Veamos ahora, como contraprueba de los enunciados expuestos ya, cuál era la concepción de la escuela secundaria, concebida en su oportunidad para la formación de una clase dirigente, con sentido nacional; esto es transparente a través de las ideas vertebrales que inspiraron la creación del Colegio Nacional. Y por otro lado así lo corroboran sintomáticamente las cifras. Según datos publicados por la Dirección de Estadística Educativa del Ministerio de Educación y Justicia de la Nación, durante el año 1900 concurrían 7.756 alumnos a *todos* los establecimientos del ciclo medio. Ese número tiene sentido cierto si lo relacionamos con propósito reconocido de formar una “clase dirigente” que, por serlo, no estaba llamada a participar directamente en la producción de riquezas sino a dirigir, como usufructuaria y guardiana de un país de producción primaria. Sin que se hayan modificado sustancialmente las actitudes y las ideas que la inspiraron, tenemos que en 1965 el total de alumnos es de 756.827 según la misma fuente. Siguen privando el bachillerato y la escuela normal; por su lado creció notablemente, es cierto, el número de quienes concurren a los establecimientos comerciales, técnicos, etc., aunque éstos padezcan de las conocidas inadecuaciones que le restan gran parte de su importancia: desconectados de las necesidades actuales y, desde luego, de las previsibles si se consideran los requerimientos de la futura estructura ocupacional. ¿Hace falta subrayar que las escuelas industriales están muy retrasadas en materia de máquinas y equipos, que los disponibles son anticuados y no siempre funcionan? ¿Es preciso recordar que miles de egresados de las escuelas comerciales no saben siquiera dactilografía (“porque no había máquinas”; “porque las máquinas estaban en reparación” o, lo

⁴ Este criterio ya lo habíamos anticipado en nuestros estudios preliminares a *Educación Popular* de Sarmiento, Ed. Lautaro, Bs. As., 1949, y al *Debate Parlamentario sobre la ley 1420*, Ed. Raigal, Bs. As., 1956.

que es más dramático, “porque teníamos máquinas nuevas que el director no quería se utilizasen”)? Y estamos refiriéndonos a un sector donde los progresos han sido evidentes; organismos oficiales y privados disponen y utilizan computadoras, máquinas electrónicas, equipos mecanizados de contabilidad, etc., y en las escuelas la concepción genérica corresponde muy adecuadamente a los melancólicos años pasados de los mesones de roble y las mangas de lustrina...

Un argumento más. Todos están acordes en las serias deficiencias e inadecuaciones en materia de enseñanza media agropecuaria. Pero aquí ni siquiera llegamos a plantearnos el problema de la calidad, la cantidad misma es ridículamente insignificante. Según las cifras del Ministerio de Educación para el año 1965 se registran 3.562 alumnos en el bachillerato agropecuario, para todo el país. Vale decir que perdura una actitud primitiva aún con respecto a la producción primaria. En cierto modo esto puede explicar que las menciones estadísticas en materia de producción agrícola sigan utilizando como punto de referencia los niveles alcanzados antes de 1929. Casi obvio es anotar que, sin personal debidamente capacitado en los niveles secundario y terciario, mal podrá obtenerse un incremento de la producción y un aumento de la productividad en el campo. Los estudiantes del bachillerato y la escuela normal cuéntanse por cientos de miles; los de la enseñanza media agropecuaria por unidades de mil...

Poco sensato sería, se nos ocurre, negar hoy que la educación —además de su importancia clásicamente admitida— desempeña un papel fundamental en el proceso de cambio y modernización de las sociedades;⁵ que no hay ni podrá haber desarrollo económico-social sin educación adecuada en todos los niveles y, muy en particular, en los tramos superiores; que la educación impartida no puede despreocuparse de las necesidades y proyecciones de la estructura ocupacional; que la educación debe considerarse como una inversión altamente reproductiva y no sólo como un gasto;⁶ que la educación tiene una importancia y un valor tanto desde el punto individual como social; que la educación dejó de considerarse un derecho

⁵ La idea de modernización implica, casi necesariamente, la de aumento de las aspiraciones en materia de niveles de vida y las exigencias consiguientes. La idea de cambio puede traer aparejadas otras actitudes. De todos modos la modificación se producirá no sólo en la estructura del consumo sino también en la de la producción por las reformas que encare.

Para distinguir el concepto de “cambio” del de “modernización” seguimos a Luis A. Costa Pinto, *La sociología del cambio y el cambio de la sociología*, trad. de Oscar Uribe Villegas, Ed. Eudeba, Bs. As., 1963, quien señala que debe darse un particular desarrollo de la sociología para convertirla en efectiva sociología del desarrollo.

⁶ Una notable puesta al día de una compleja serie de problemas suscitados por “los aspectos económicos de la educación” puede verse en los trabajos que integran el vol. XIV, Nº 4 de *International Social Science Journal*, Unesco, Paris, 1962.

Entre la producción y el consumo

más o menos formalmente admitido por casi todas las legislaciones (aun por la de aquellos países que poco y nada hacen en este sentido), para convertirse en una verdadera necesidad; etc. Pero, aún admitidos todos estos puntos, creemos que dichas ideas podrían aceptarse e inscribirse dentro de un contexto que puede no ser el nuestro, vale decir inadecuado por insuficiente para el país.⁷ Es ya impostergable enriquecer la imagen empobrecedora que tenemos (empalidecida por los años) del "hombre" del siglo XVIII; del "ciudadano" del XIX (más formal que real, más exterior que eficaz); superponiéndole la del "productor" (en el sentido más elevado del término; en modo alguno la concepción de un economismo estrecho) que quizá constituye una manifiesta aportación de nuestra centuria, que vive como sociedad de masas.

Insuficientemente parece ser el hombre abstracto elaborado por la razón altanera del Siglo de las Luces; incompleta por su lado la del individuo con reducida participación en la ensanchada vida política, consecuencia directa de la Revolución Industrial. Nuestro tiempo exige la formación de una personalidad de dimensiones más ricas, más amplias, más profundas y generosas que las que parece ofrecer el pasado; y como parte integrante de esta imagen creemos no puede faltar la del hombre productor, creador de riqueza. Pero adviértase una vez más que al referirnos al productor no hablamos sólo del primario o secundario; entendemos como tal al hombre capacitado para participar (y no sólo gozar) activamente en el proceso de enriquecimiento del patrimonio de la comunidad, lo que puede hacerse desde el socavón de la mina (siempre que se trabaje con instrumental técnico y siguiendo planes que sean producto a su vez de estudios racionales, que es muy otra cosa que el agotador trabajo físico del hombre reducido a mera fuente de energía física) hasta el astrónomo, el filósofo, el meteorólogo o el matemático.

Desde luego que no tenemos la ingenuidad ni la pretensión de creer que la preocupación por los aspectos productivos sea privativa de los países en vías de desarrollo; también puede serlo de los otros. Así, al enunciar los principios esenciales para una reforma del plan francés de enseñanza, un autor de esa nacionalidad escribe que debe tenderse a la formación del *individuo* a través de la enseñanza cultural; del *productor*

⁷ "La imitación de los métodos de los países más adelantados ha provocado, con frecuencia, un gran desequilibrio entre las necesidades de la economía y los resultados del sistema pedagógico", escribe John Vaizey, profesor de la Universidad de Londres y sutil adversario de la educación pública. ("Algunos de los principales problemas del desarrollo de la enseñanza" en *El desarrollo económico y las inversiones en educación*, OECD, París, volumen que recoge la Conferencia de Washington, 16-20 de octubre de 1961; del mismo autor: *Educación y Economía*, trad. de L. E. Echavarría, Ed. Rialp, Madrid, 1962).

a través de la enseñanza profesional; amén de la social o cívica.⁸ Y en el Plan Langevin-Wallon: "La cultura general representa lo que acerca y une los hombres en tanto la profesión representa muy frecuentemente aquello que los separa. Una cultura general sólida debe pues servir de base a la especialización profesional y proseguirla durante el aprendizaje, de tal suerte que la formación del hombre no quede limitada y trabada por la del técnico. En un estado democrático, donde todo trabajador es ciudadano, es indispensable que la especialización no sea un obstáculo para la comprensión de más vastos problemas y que una amplia y sólida cultura libere al hombre de las estrechas limitaciones de la técnica".⁹

Y para terminar con un tema harto complejo por sus implicaciones inmediatas y remotas, el que en modo alguno hemos querido encarar exhaustivamente sino apenas destacar una faceta que entendemos está peligrosamente descuidada, permítasenos mencionar un ejemplo argentino para ilustrar el hecho de que un descuido metodológico o un errado enfoque doctrinario pueden llevar a imprevisibles conclusiones.

Un pensador de la impresionante lucidez y del vigoroso realismo creador de Juan Bautista Alberdi, que ya en *Bases* había postulado opiniones valiosas sobre determinados aspectos atendibles precisamente por constructivos (por ejemplo en el capítulo "La educación no es la instrucción")¹⁰ que asienta sobre ciertas ideas fecundas,¹¹ las que dejará de lado años más tarde cuando admita, casi sin vacilaciones, la división del trabajo "natural", teorizada y sobre todo impuesta por los países centrales (eficaces productores de manufacturas e ideas, exportables ambas),¹² lo que lo llevará casi insensiblemente a falsear, o por lo menos a reducir la amplitud de sus ideas educacionales, vinculándolas a la sola producción agropecuaria y actividad comercial, y descuidando —no por omisión sino

⁸ M. Mousel, "L'enseignement post-obligatoire et les étudiants" en *Le Plan Langevin-Wallon de réforme de l'enseignement*, Presses Universitaires de France, Paris, 1964, págs. 52 y siguientes.

⁹ *Ibid.*, pág. 183.

¹⁰ *Bases y puntos de partida para la organización política de la República Argentina*, cap. XI de la 1ª edición (Valparaíso, mayo de 1852) y que constituye el XIII de la edición habitualmente llamada "definitiva" (Besanzón, 1856).

¹¹ "El plan de instrucción debe multiplicar las escuelas de comercio y de *industria*... La *industria* es el único medio de encaminar la juventud al orden... La instrucción de la América, debe encaminar sus propósitos a la *industria*..." (*Bases*, cap. cit.; los subrayados son nuestros).

¹² "Vale más asegurar y mejorar la producción de las materias cuya exportación forma el comercio exterior actual del país, que proteger una industria o producción fabril que no existe sino en la imaginación enferma de algunos políticos sin sentido práctico" (*Estudios Económicos*, cap. VIII, § 5) o "La industria manufacturera no existe, ni existirá por siglos ante la *grande industria* europea..." (*Ibid.*, cap. VIII, § 6; el subrayado es de Alberdi).

por exigencia lógica de su punto de vista— la “industrial e intelectual”.¹³ Hay también, desde luego, un olvido por su parte de algunos criterios emancipadores ya expuestos en su “Prefacio” al *Fragmento Preliminar al Estudio del Derecho*: “tener una filosofía, es tener una razón fuerte y libre; ensanchar la razón nacional, es crear la filosofía nacional y, por tanto, la emancipación nacional”, una de cuyas notas capitales es la emancipación mental.

Hicimos una extensa referencia a las ideas alberdianas, aunque claro está no lo suficiente para esclarecer por entero el punto, pero sí para analizar un hecho para nosotros significativo, visto a través de este ejemplo elocuentísimo: el peligro y las consecuentes distorsiones que pueden suscitar la admisión de supuestos generales equivocados, que aun cuando se planteen en un terreno estrictamente teórico logran alcanzar vastas e insospechadas consecuencias prácticas sobre plurales ramas de la actividad. Y sus resultados negativos pueden repercutir a su vez sobre la teoría.

¿Una educación que más se preocupe por el hombre consumidor que por el hombre productor, puede ser la nuestra? ¿Cuáles son los requerimientos educacionales de nuestro país y del pueblo argentino en este momento del mundo? No creemos haber llegado a fórmula ni conclusión definitiva alguna; objetivo nuestro ha sido apenas suscitar algunos interrogantes o abrir un debate.

¹³ “Contraer la educación de la juventud sudamericana a formarla en la producción intelectual es como educarla en la industria fabril en general: un error completo de dirección, porque Sud América no necesita ni está en edad de competir con la industria fabril europea... Un simple cuero seco, un saco de lana, un barril de sebo, servirán mejor a la civilización de Sud América que el mejor de sus poemas, o su mejor novela, o sus mejores inventos científicos”. (*Ibid.*, cap. VIII, § 10), Este supuesto practicismo lo lleva, equivocadamente a nuestro entender, a oponerse enérgicamente a toda educación universitaria de contenido “científico y literario” (“las ciencias son un saber de mero lujo, como las lenguas muertas...”). De aquí infiere nuestro autor que “el pueblo necesita ser educado en la práctica de los oficios y profesiones que más directamente sirven al aumento del comercio, de la población, de la producción del suelo y de la riqueza y bienestar, que para todos y cada uno se deriva del ejercicio de esas ocupaciones fecundas y nobles”. (*Ibid.*, adviértase que de este enunciado desapareció, seguramente por “innecesaria”, toda mención a la industria). De estas premisas síguese para Alberdi que “las universidades en Sud América son sin objeto o ineficaces para el desarrollo de la civilización material y social por el presente. Ellas alejan a la América del camino de sus programas por la dirección errada de su plan de enseñanza”.