



Tipo de documento: Tesis de Doctorado

Título del documento: Pedagogías del sur: narrativas decoloniales en Saúl Taborda y Arturo Jauretche

Autores (en el caso de tesis y directores):

Carla Wainszok

Alcira Argumedo, dir.

Rubén Dri, dir.

Datos de edición (fecha, editorial, lugar,

fecha de defensa para el caso de tesis): 2017

Documento disponible para su consulta y descarga en el Repositorio Digital Institucional de la Facultad de Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires.
Para más información consulte: <http://repositorio.sociales.uba.ar/>

Esta obra está bajo una licencia Creative Commons Argentina.
Atribución-No comercial-Sin obras derivadas 4.0 (CC BY 4.0 AR)



La imagen se puede sacar de aca: https://creativecommons.org/choose/?lang=es_AR



Carla Wainszok

PEDAGOGIAS DEL SUR:
NARRATIVAS DECOLONIALES EN SAUL TABORDA Y ARTURO JAURETCHE

Tesis para optar por el título de Doctora en Ciencias Sociales

Facultad de Ciencias Sociales

Universidad de Buenos Aires

Directora: Alcira Argumedo / Co-Director: Rubén Dri

Buenos Aires, Diciembre de 2016

A mis maestras/os de las aulas universitarias.

A Rubén, con quien iniciamos un diálogo amoroso y fecundo hace 25 años. A Alcira, quién, de su mano y sus ideas, me hizo volver a “descubrir” América Latina.

A Oscar Edelstein, mi profe de la secundaria, quién me presentó a Túpac Amará.

A Jorge Huergo, en memoria y en futuro.

A las compañeras de la Cátedra de Pedagogía.

A las compañeras de la Taborda.

A las y los estudiantes de todas las aulas.

A las y los que aún esperan por estar en las aulas.

A mis maestras y maestros de la vida.

A mis niñas, quienes con sus ternuras me enseñan todos los días. A mi compañero, que con infinita paciencia, acompañó todo el camino de la escritura y las correcciones.

A Nora, mi mamá, y Julio, mi papá. A Bernardo, mi “zeide”, en (y de) memoria.

A Susi, por la escucha.

A la vida.

RESUMEN

Esta tesis del programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires tiene como objetivo general problematizar los modos de un pensar colonial desde la perspectiva de las “epistemologías y las pedagogías del Sur”.

Estas pedagogías nacen como resistencias a la Conquista de América y a las pedagogías de la crueldad cuya metáfora es el Requerimiento. Pedagogías coloniales que negaron la existencia de los pueblos originarios, sus culturas y sus lenguas. ¿Qué voz puede pronunciar no existo? ¿Se puede enseñar que no somos, que no estamos siendo?

No se trata de negar los saberes de otros territorios, de otros continentes o de otros tiempos. Deseamos contribuir al debate, a la argumentación de lo pedagógico desde el Sur.

Para poder comprender esta narrativa proponemos tres conceptos: transmisiones, comunidades y generaciones. En ellos están presentes las palabras, nuestros modos de nombrar al mundo, nuestros modos de construir mundos.

La educación como toda actividad humana es compleja no lineal, las generaciones aprenden y enseñan. Entre generaciones e inter generaciones. Las pedagogías del Sur como una gramática que incluyan y problematicen las coexistencias de generaciones, de comunidades y transmisiones.

Con estas categorías de transmisiones, generaciones y comunidades vamos a “leer” desde las pedagogías del Sur dos biografías. La de un pedagogo Saúl Taborda y un divulgador Arturo Jauretche. ¿Qué temporalidades existen entre las pedagogías y las políticas? ¿Qué vínculos se construyen entre los saberes filosóficos-pedagógicos y las divulgaciones? ¿Cómo se preservan y transforman nuestras memorias?

Anhelamos contribuir a una mirada diferente sobre lo pedagógico. Nombrar a las pedagogías como gramáticas permite vincularlas al campo de las culturas.

Las pedagogías entonces como un texto, una trama para preguntarnos por las existencias y las experiencias. ¿Quiénes estamos siendo? ¿Quiénes somos nosotros? ¿Se puede enseñar que existimos?

SUMMARY

The overall objective of the thesis in the Doctorate program of Buenos Aires University Social Sciences is to problematize the colonial way of thinking from the perspective of "epistemologies and pedagogies of the South".

These pedagogies are born as resistance to America conquest and to cruelty pedagogies whose metaphor is requirement. Those colonial pedagogies have denied the existence of native peoples, their cultures and languages. What voice can say "I do not exist"? Can we teach that we are not, that we are not being?

This is not about denying the existence of other territories, continents or times. From the South, we wish to contribute to the pedagogical discussion, to the arguments.

To be able to understand our narrative we propose three concepts: transmissions, communities and generations. These three ideas include words, our way to name the world, our way to build worlds.

Education, as any other human activity, is complex and non-linear, generations learn and teach, between and intergenerations. Southern pedagogies as a grammar which includes and problematizes coexistence of generations, communities and transmissions.

Based on transmissions, generations and communities categories we will "read" from Southern pedagogies two biographies, one from Saúl Taborda, a pedagogue/educator and the other from a popularizer, Arturo Jauretche. What is the temporality between pedagogy and politics? What links are built between philosophical-pedagogical knowledge and dissemination? How do we preserve and alter our memories?

We wish to contribute to a different pedagogical viewpoint. Naming pedagogies as grammar allows us to link them to the culture field.

Pedagogies then as a text, a correlation to wonder about existences and experiences. Who are we being? Who are we-others? Can we teach existence/that we exist?

INDICE

INTRODUCCION

1. Textos, contextos y (pre)textos	7
2. Plan de tesis	7

CAPITULO 1

1.1. La Conquista	10
1.2. Lo que la Conquista nos dejó	11
1.3. Las Pedagogías Latinoamericanas	14
1.4. Conceptos	23
1.5. Transmisiones	24
1.6. Comunidad	32
1.7. Generaciones	36

CAPITULO 2

2.1. Filosofías y vida	44
2.2. Facundos	49
2.3. Pedagogías bancarias y restauradoras	62
2.4. Entre las <i>Investigaciones Pedagógicas</i> y el escolanovismo	65
2.5. La Escuela Normal Superior de Córdoba	73

CAPITULO 3

3.1. Lecturas tabordianas	85
3.2. Wilhelm Dilthey (1833 - 1911)	85
3.3. Paul Natorp (1854 - 1924)	88

3.4. George Kerscenseiner (1852 - 1935)	93
3.5. Eduard Spranger (1882 - 1963)	100
3.5.1 Bildung	100
3.5.2 Pedagogía de la comprensión	101
3.5.3 Taborda y Spranger	102
3.5.4 Provincia Pedagógica	106
3.5.5 El ideal	108
CAPITULO 4	
4.1. De memorias	116
4.2. Paso de los Libres	128
4.3. Señales forjistas	130
4.4. Peronismo(s)	140
4.5. De colonización y manuales	151
4.6. El medio pelo	156
4.7. Divulgar desde el Sur	159
CAPITULO 5	
5.1. Conclusiones o de los modos del pensar	161
5.2. Gramáticas	161
5.3. El ser y el sur	162
5.4. Nuevas lecturas tabordianas	169
5.5 Desde el sur del Sur	179
BIBLIOGRAFIA	183

INTRODUCCION

1. Textos, contextos y (pre)textos

Comencé esta tesis con algunas preguntas que luego se fueron volviendo otras. Incluso, quedaron lecturas y biografías en el camino. También se sumaron nuevas lecturas. Y se modificaron capítulos. Se agregó uno sobre las lecturas tabordianas. Tal vez ése haya sido una bisagra en la tesis. Leer a otros. Leer otros. Hacer otras lecturas. De ahí, la importancia de los modos del pensar. Pensar es problematizar. Pensar es preguntar(se). Pensar no sólo las preguntas, sino también por el pensar. ¿Qué significa leer? ¿Qué significa pensar? ¿Sólo existe el logos “eurocentrado”? ¿Hay otros modos de “leer” el logos? ¿Existen otros logos? ¿Qué voz puede “leer” yo no existo? Pensamiento relacional. Voces y razones. Voces y argumentos. Voces y logos. Paideias y logos. Quizás, desde el acaso filosófico, nos preguntamos al finalizar la tesis: ¿Todo pensamiento no es mestizo, relacional y complejo? El denominado “pensamiento único” resulta una falacia. Pensamos “no únicamente”, sino desde y con algunos fragmentos del pasado y del pasado reciente, junto a nuevas preguntas sobre los vínculos entre la vida y las instituciones; la colonialidad y lo decolonial; las temporalidades y las escrituras; las libertades y las autoridades, las transmisiones, las generaciones y las comunidades. Esta tesis se inició en otro “tiempo” político, en otro “contexto”. Hasta ayer nomás, mencionábamos derechos y deseos. ¿Qué podemos decir hoy? ¿Existe una nueva gramática (neo)colonial con derechos desechos? ¿Alguna vez dejó de estar presente la gramática colonial? Derechos-desechos. El derecho a conocer es también el derecho a conocer nuestros derechos. ¿Acaso el eurocentrismo no habitaba las escuelas y las universidades construidas? ¿Se nombró las historias de los analfabetismos en Fines? ¿Existían en nuestras sociedades deseos ocultos innombrables de desigualdades? ¿Deseos inconfesos que hoy están habilitados? Resuenan en esta tesis las críticas tabordianas y jauretcheanas a “tiempos infames”. Resonancias textuales. Y una vez más, las biografías y los textos. Los territorios de las biografías.

2. Plan de exposición de tesis

Esta tesis del programa de Doctorado en Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires se encuentra diseñada de la siguiente manera:

- Primer capítulo (Pedagogías desde el Sur). Construcción del marco teórico desde dónde leer nuestras historias. La Conquista y la Modernidad. Modernidades que incluyen colonialidades y también libertades e igualdades. La Historia “universal”. El lugar de América en el mundo. El eurocentrismo y una nueva cartografía. Un pensar binario y dicotómico. Pensar desde el Sur en plural. Las lenguas como un territorio para problematizar. Gramáticas raciales, racistas. Y gramáticas emancipatorias. La “metáfora” del Sur. Nombrar desde el Sur el ego magistral y las pedagogías del Sur.

Simón Rodríguez y José Martí: dos precursores. Un pensamiento original que vincula además las ciencias y las ternuras. Elaboración de tres conceptos para pensar y pronunciar las pedagogías del Sur. Transmisiones, comunidades y generaciones. Herencias, legados, invenciones y ficciones. Inventar un futuro, inventar un pasado. Inventar una genealogía propia, una genealogía nuestra. Nuestra(s) genealogía(s). Las reciprocidades. El tú y el yo. Las existencias que se tensionan entre el yo y nosotras/os. La construcción de un nos-otros. Ni colectivismo ni individualismo. Singular y común. Entre el singular y el plural comunitario las generaciones. Las generaciones entre lo biológico y lo biográfico. Posiciones y conexiones generacionales. Las generaciones pedagógicas. Generaciones y pedagogías. Diálogos, encuentros y desencuentros generacionales. Filiaciones y desafilaciones en el tiempo. Las experiencias pedagógicas y generacionales.

- Segundo capítulo (Filosofías y vida Saúl Taborda). Aquí, se desarrolla la biografía de Saúl Taborda: Sus primeros textos literarios y obras de teatro. Sus vínculos con la Reforma Universitaria en Córdoba y un primer ensayo político y pedagógico: *Reflexiones sobre el ideal político de América*. Un texto que denuncia la crisis civilizatoria de Europa y anuncia la hora americana. El comienzo de la amistad con Deodoro Roca y Carlos Astrada. Las primeras experiencias pedagógicas como profesor de Sociología en la Universidad del Litoral. Y un nuevo texto *Docencia emancipadora*. En este trabajo aparece el lugar de la juventud, las *pretéritas* pedagogías y se citan a Ortega y Gasset, Natorp y Lunatcharski. El pasaje como rector por el Colegio Nacional de La Plata. La “extensión universitaria”. Extender los ideales reformistas al colegio secundario. La casa del estudiante. La expulsión del rectorado. El viaje de formación a Europa. La sugerencia de Ortega y Gasset de estudiar filosofía en Marburgo y el encuentro con Paul Natorp. La influencia de Spranger. *Bases y proposiciones para un sistema docente argentino*. La vuelta de “Facundo”. Una revista de crítica y polémica para problematizar la *vida falsificada* y proponer lo *facúndico*. Buscando ideales propios y originales entre 1935 y 1939. Lecturas de Carl Schmitt. Última experiencia pedagógica como Director Técnico del Instituto Pedagógico anexo a la Escuela Normal Superior Provincial de Córdoba. El escolanovismo en Argentina.

- Tercer capítulo (Lecturas tabordianas). Algunas “lecturas” tabordianas. Es decir, las conversaciones que estableció Saúl Taborda con dichas lecturas. Leer desde el Sur, “desde el mediterráneo cordobés” a Wilhem Dilthey. Los vínculos entre pedagogías y ciencias del espíritu. Leer y formarse con Paul Natorp. La cuestión social en clave pedagógica y los jardines de la infancia. El concepto de comunidad y comunidad organizada. La escuela y la vida. Educación y trabajo. Cita en el capítulo I de las *Investigaciones Pedagógicas* a George Kerschensteiner. Retoma de los conceptos de la escuela activa. La escuela y el trabajo. La escuela como comunidad de vida y de trabajo. El concepto de juventud. El concepto de autoridad. La antinomia autoridad-libertad. Leer y problematizar a Eduard Spranger. Maestro de Taborda y lector de las primeras entregas de las *Investigaciones Pedagógicas*. La Bildung. La educación política. Los ideales. La colonización pedagógica. Las discusiones con Rousseau y Durkheim. Las sombras y las luces de Pestalozzi, de Goethe y Scheler.

- Cuarto capítulo (Arturo Jauretche, un divulgador del Sur). En este apartado, se trabaja la infancia recordada y reconstruida de Jauretche. La escuela y la vida. El descubrimiento de las pobreza. La reforma en Chivilcoy. El yrigoyenismo. Las resistencias. Del “Paso de los Libres” a Forja. El peronismo. El golpe de estado de 1955. Los que profetizan el odio.”¿Qué es esto?”. La colonización pedagógica. Un manual de zoncetas y la divulgación desde el Sur.

- Quinto capítulo (Conclusiones o los modos del pensar). Una pregunta recorre esta tesis: ¿Qué es leer? Para responderla, nada mejor que realizar la experiencia de la lectura. Nos convidamos a leer textos. Las biografías, las historias y las ficciones. De las conquistas y las gramáticas. Crítica a la colonización pedagógica. Pedagogías vitalistas. La presencia de Simmel. Un intercambio epistolar entre Korn y Taborda. Pensar en los límites del escolanovismo. Pensar los límites del escolanovismo. Leer a Taborda, divulgar a Taborda y problematizarlo. Leer desde el Sur, anticipar la mirada decolonial. Dar vuelta el planisferio para construir otro logos. Todos los pensamientos son mestizos.

CAPITULO I

1.1. La Conquista

1492. La Conquista y la Modernidad. 1492. Los gritos, los llantos, las palabras y los silencios. La conquista de la otra y del otro. La expulsión de la otra y del otro de sus tierras, de sus ideas, de sus creencias y de sus lenguas. ¿Es posible ser expulsado de una lengua sin ser expulsado de la existencia? La imposición de una lengua extraña, de una pedagogía. El robo del oro y de la plata. El hecho de volverse un Calibán. Y el de tener a la lengua como una maldición. “Calibán ha llevado a cabo desde sí mismo una transmutación axiológica, ha puesto a su servicio un bien, cambiándole de signo valorativo. El habla de dominación se transforma de ahora en adelante, en un habla de liberación” (Roig, 2009: 55). Aquí, surge la necesidad de narrar la conquista para denunciar las colonizaciones. “De acuerdo a mi tesis central, 1492 es la fecha del ‘nacimiento’ de la modernidad, si bien su gestación envuelve un proceso de crecimiento ‘intrauterino’ que lo precede. La posibilidad de la modernidad se originó en las ciudades libres de la Europa medieval que eran centros de enorme creatividad. Pero la modernidad como tal ‘nació’ cuando Europa estaba en una posición tal como para plantearse a sí misma contra otro, cuando en otras palabras, Europa pudo autoconstituirse como un unificado ego explorando, conquistando, colonizando una alteridad que le devolvía una imagen de sí misma. Este otro, en otras palabras, no fue ‘des-cubierto’, o admitido, como tal, sino disimulado o ‘en-cubierto’, como lo mismo que Europa había asumido que había sido siempre. Así, si 1492 es el momento del ‘nacimiento’ de la modernidad como un concepto, el origen de un muy particular mito de violencia sacrificial, también marca el origen de un proceso de ocultamiento o no reconocimiento de lo europeo” (Dussel, 2001: 58).

Este ego se expresa como ego *conqueror* y *magistral*, anticipando al ego cogito moderno. “La conquista de México fue el primer ámbito del *ego* moderno” (Dussel, 2003: 48). Se trata de conquistar a la otra y al otro; de colonizar *sus almas*; de destruir sus templos para construir iglesias; de quemar sus libros para entronizar una subjetividad, una esencia; de mal-decir las diferencias; y de negarse a reconocerlas. “(...) y el año de 1492, que ya había visto la notable coincidencia de la victoria sobre los árabes, el exilio impuesto a los judíos y el descubrimiento de América, es también el mismo año en que habrá de publicarse la primera gramática de una lengua europea moderna, la gramática española de Antonio de Nebrija. El conocimiento de la lengua, teórico en este caso, es muestra de una actitud nueva, ya no de veneración, sino de análisis, y de toma de conciencia de su utilidad práctica, y Nebrija escribió en su introducción estas palabras decisivas: ‘Siempre la lengua fue compañera del imperio’” (Todorov, 1987: 135-136).

Hay que colonizar sus saberes y sus creencias. Hay que humillarlas/os. Hay que decirles que no valen nada, que no son humanas/os, que son a-históricas/os. “La

colonización del ser consiste nada menos que en generar la idea de que ciertos pueblos no forman parte de la historia, de que no son seres. Así, enterrados bajo la historia europea del descubrimiento están las historias, las experiencias y los relatos conceptuales silenciados de los que se quedaron fuera de la categoría de seres humanos, de actores históricos y de entes racionales” (Mignolo, 2007: 30). No se trata de construir leyendas negras o rosas, sino de leer y complejizar para poder relacionar. “Cuando la ‘historia’ se analiza como la simultaneidad de acontecimientos en las metrópolis y las colonias, y no como el relato nacional de las metrópolis o la historia colonial de las colonias (tal como lo cuentan los historiadores de las metrópolis) por separado, se ven los vínculos histórico-estructurales heterogéneos (que son especialmente temporales y no temporales espaciales) entre las dos caras de la modernidad/colonialidad” (Mignolo, 2007: 78).

1.2. Lo que la Conquista nos dejó

Con la conquista “comienza no sólo la organización colonial del mundo sino -simultáneamente la constitución colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se da inicio al largo proceso que culminará en los siglos XVIII y XIX, en el cual, por primera vez, se organiza la totalidad del espacio y del tiempo - todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados- en una gran narrativa universal. En esta narrativa, Europa, es –o ha sido siempre- simultáneamente el centro geográfico y la culminación del movimiento temporal (...) Con los cronistas españoles se da inicio a la ‘masiva formación discursiva’ de construcción de Europa/Occidente y lo otro, del europeo y el indio, desde la posición privilegiada del *lugar de enunciación* asociado al poder imperial” (Lander, 2003: 16). Europa, que nace luego de América, surge de un ego cogito, de un ego conqueror e, incluso, de un ego magistral, constitutivo y dominador. Este, cuya “primera tarea comenzaron a cumplir los conquistadores de América desde 1492, después de haberle fracasado en las ‘cruzadas’ el intento de tener ‘discípulos’ en el Medio Oriente, debe primeramente quitar su dignidad a los oprimidos (...) El bárbaro es sólo un rudo, como un niño que hay que educar, al que hay que darle el ‘don de la civilización europea’” (Dussel, 1987: 142-143).

La conquista como proceso social-cultural introduce, además, la idea de raza. Con la conquista nace la gramática racial y racista. “La idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. Quizás se originó como referencia a las diferencias fenotípicas entre conquistadores y conquistados, pero lo que importa es que muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos. La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: *indios, negros y mestizos* y redefinió otras. Así términos como *español y portugués*, más tarde *europeo*, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen, cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial. Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de calificación social básica de población” (Quijano, 2003: 202). Las relaciones jerárquicas de superior e inferior, amo y esclavo, se transforman con la conquista, en razas superiores e inferiores. “La asociación entre ambos fenómenos, el etnocentrismo colonial y la clasificación racial universal, ayuda a explicar por qué los europeos fueron llevados a sentirse no sólo supe-

riores a todos los demás pueblos del mundo, sino, en particular, *naturalmente* superiores. Esa instancia histórica se expresó en una operación mental de fundamental importancia para todo el patrón de poder mundial, sobre todo respecto de las relaciones intersubjetivas que le son hegemónicas y en especial de su perspectiva de conocimiento: los europeos generaron una nueva perspectiva temporal de la historia y reubicaron a los pueblos colonizados, y a sus respectivas historia y culturas, en el pasado de una trayectoria histórica cuya culminación era Europa. Pero, notablemente, no en una misma línea de continuidad con los europeos, sino en otra categoría naturalmente diferente. Los pueblos colonizados eran razas *inferiores* y – por ello-*anteriores* a los europeos” (Quijano, 2003: 210-211).

Al respecto, es muy sugestivo el análisis que realiza Hegel, para quien Europa es el cénit de la historia universal. “El sol sale en Oriente. El sol es la luz (...) La historia universal va de Oriente a Occidente. Europa es absolutamente el término de la historia universal. Asia es el principio” (Hegel, 1980: 201). En tanto América es el lugar del porvenir. “Más como país del porvenir, América no nos interesa, pues el filósofo no hace profecías” (Hegel, 1980: 177). Sin embargo ya veremos qué espacio ocupa América en esta historia universal. Para el filósofo alemán, la modernidad se asocia con la Reforma. “La intimidad del espíritu germánico fue el terreno propio de la Reforma (...) En Alemania, donde se conservaba la pura espiritualidad interior, hubo un monje sencillo, en quien se encendió la conciencia del presente (...) este monje buscó e hizo brotar en su espíritu la perfección” (Hegel, 1980: 657). Para nosotras/os la Modernidad no tiene su origen en un monje sencillo sino en la presencia de conquistadores y religiosos, aunque es cierto que hubo *otros monjes* que se opusieron a la Conquista. Ahora bien, ¿qué lugar ocupa América en la historia universal? “El mundo se divide en el Viejo Mundo y el Nuevo Mundo. El nombre de Nuevo Mundo proviene del hecho de que América y Australia no han sido conocidas hasta hace poco por los europeos” (Hegel, 1980: 169). América es “una cultura natural, que había de perecer tan pronto como el espíritu se acercara a ella. América se ha revelado siempre y sigue revelándose impotente en lo físico como en lo espiritual. Los indígenas, desde el desembarco de los europeos, han ido pereciendo al soplo de la actividad europea. En los animales mismos se advierte igual inferioridad que en los hombres” (Hegel, 1980: 171).

Los americanos son pueblos de débil cultura que “perecen cuando entran en contacto con pueblos de cultura superior y más intensa (...) Mucho tiempo ha de transcurrir todavía antes de que los europeos enciendan en el alma de los indígenas un sentimiento de propia estimación. Los hemos visto en Europa, andar sin espíritu y casi sin capacidad de educación. La inferioridad de estos individuos se manifiesta en todo, incluso en la estatura. Sólo las tribus meridionales de Patagonia son de fuerte naturaleza, pero se encuentran todavía sumidas en el estado natural de salvajismo y cultura (...) los americanos viven como niños que se limitan a existir, lejos de todo lo que signifique pensamiento y fines elevados” (Hegel, 1980: 172). Estas descripciones están basadas en relatos de viajeros, bucaneros y clérigos: todas fuentes muy interesadas que se complementan con el espacio asignado por el pensador alemán al Nuevo Mundo. “Así como la tierra, el suelo firme, es la condición para el principio de la vida familiar, así el mar es la condición para la industria, el elemento vivificante que la impulsa hacia el exterior. Al exponerse al peligro, la búsqueda de ganancia se eleva por encima de sí y pasa de su fijación a la gleba y del círculo limitado de la vida civil, de sus goces y deseos, al elemento de la fluidez, el riesgo y el posible naufragio. Además este medio de unión más amplio, establece relaciones comerciales que introducen el vínculo jurídico del contrato; de este modo el tráfico comercial se revela como el mayor medio de civilización y el comercio encuentra su significado histórico mundial (...) Esto

lo muestran no sólo las cuencas de los ríos, habitadas por una raza o un pueblo, sino también las relaciones que mantuvieron por ejemplo Grecia, Jonia, y la Magna Grecia, Bretaña y Gran Bretaña, Dinamarca, Noruega, Suecia, Finlandia y Livonia (...) Si se quiere ver que medio de cultura hay en el contacto con el mar, bastará con comparar la relación que han tenido con él las naciones en las que ha florecido la industria y aquellas que se han alejado de la navegación y como los egipcios y los hindúes, se han hundido en la apatía y en la más terrible e ignominiosa superstición. Se verá como toda nación grande y pujante tiende hacia el mar” (Hegel, 2004: 220-221).

Estas palabras pueden leerse en el texto *Principios de la filosofía del derecho* y vienen a continuación de una crítica a la cuestión social. “Cuando la sociedad civil funciona sin trabas, se produce dentro de ella *el progreso de la población*, y de la *industria*. Con la *universalización* de la conexión entre los hombres, a causa de sus necesidades y del modo en que se preparan y producen los medios para satisfacerlas, se acrecienta la *acumulación de riquezas*, pues de esta doble universalidad se extrae la máxima ganancia. Pero, por otro lado, tiene como particular, y con ello la *dependencia* y *miseria* de la clase, ligada a ese trabajo, lo que provoca su incapacidad de sentir y gozar las restantes posibilidades, especialmente los beneficios espirituales, que ofrece la sociedad civil” (Hegel, 2004: 219). La falta de límites a la sociedad civil produce la “caída de una gran masa por debajo de un cierto nivel mínimo de subsistencia, que se regula por sí solo como el nivel necesario para un miembro de la sociedad, y la pérdida consiguiente del sentimiento de derecho, de lo jurídico y del honor, de existir su propia actividad y trabajo llevan al surgimiento de una *plebe*, que por su parte proporciona la mayor facilidad para que se concentren en pocas manos riquezas desproporcionadas” (Hegel, 2004: 219). El viejo Hegel asiste azorado a los acontecimientos de 1830. Y, por ello, afirma: “La pobreza en sí no convierte a nadie en plebe, ésta aparece sólo con la disposición que se asocia a la pobreza, por la íntima indignación contra los ricos, la sociedad, el gobierno, etcétera.(...) La cuestión de cómo remediar la pobreza es un problema que mueve y atormenta a las sociedades modernas” (Hegel, 2004: 219).

El concepto *barbarie* toma otro giro. Los bárbaros ya no son los extranjeros que están en el continente. ¿Cómo dejar de atormentarse frente a la pobreza, frente a la plebe, en fin, frente a los nuevos bárbaros? Ya hemos visto que el mar trae el comercio, el desarrollo de la industria y, en definitiva, la civilización. Además, ofrece también “el recurso de la *colonización*, a la cual -en forma esporádica o sistemática- tiende la sociedad civil avanzada. Por su intermedio la sociedad proporciona un parte de su población a un retorno al principio familiar en otra tierra, y se da a sí misma una nueva demanda y un nuevo campo para su trabajo” (Hegel, 2004: 219). Para pertenecer a la historia universal, América debe dejarse colonizar, conquistar. Es decir, debe despojarse de sus recursos y de sus historias, aceptando la dominación europea en primer lugar y la norteamericana después. El eurocentrismo es “una perspectiva binaria, dualista, de conocimiento (...) No sería posible explicar de otro modo, satisfactoriamente en todo caso, la elaboración de eurocentrismo como perspectiva hegemónica de conocimiento, de la versión eurocéntrica de la modernidad y sus dos principales mitos fundantes: uno, la idea-imagen de la historia de la civilización humana como una trayectoria que parte de un estado de naturaleza y culmina en Europa. Y dos, otorgar sentido a las diferencias entre Europa y no Europa como diferencias de naturaleza (racial) y no de historia del poder. Ambos mitos pueden ser reconocidos, inequívocamente, en el fundamento del evolucionismo y del dualismo, dos de los elementos nucleares del eurocentrismo” (Quijano, 2003. 211).

Para el sociólogo peruano no sólo es notable que los europeos construyeran estas miradas colonialistas, racistas y raciales; sino que también el “hecho de que fueran capaces de difundir y de establecer esa perspectiva histórica como hegemónica dentro del nuevo universo intersubjetivo del patrón mundial de poder” (Quijano, 2003: 212). Entonces, al proceso histórico social colonial de nominación de razas inferiores y superiores, la filosofía viene a sumar casi un siglo después la escisión cuerpo-espíritu. “Con Descartes lo que sucede es la mutación del antiguo abordaje dualista sobre el ‘cuerpo’ y el ‘no cuerpo’. Lo que era una co-presencia permanente de ambos elementos en cada etapa del ser humano, en Descartes se convierte en una radical separación entre ‘razón/sujeto’ o ‘cuerpo’. La razón no es solamente una secularización de la idea de ‘alma’ en el sentido teológico, sino que es una mutación en una nueva identidad, la ‘razón/sujeto’, la única entidad capaz de conocimiento ‘racional’, respecto del cual el ‘cuerpo’ es y no puede ser otra cosa que ‘objeto’ de conocimiento. Desde ese punto de vista el ser humano es, por excelencia, un ser dotado de ‘razón’, y este don se concibe como localizado exclusivamente en el alma. Así el ‘cuerpo’ por definición incapaz de razonar, no tiene nada que ver con la razón sujeto. Producida esa separación radical entre ‘razón/sujeto’ y ‘cuerpo’, las relaciones entre ambos deben ser vistas únicamente como relaciones entre la razón/sujeto humano y el cuerpo/naturaleza humana, o entre ‘espíritu’ y ‘naturaleza’. De ese modo, en la racionalidad eurocéntrica el ‘cuerpo’ fue fijado como ‘objeto’ de conocimiento, fuera del entorno del ‘sujeto/razón” (Quijano, 2003: 224).

De esta manera, la razón, las ideas, están a salvo. Pero, los cuerpos no. El pensamiento latinoamericano debe suturar esta fisura, este pensar dual y binario. Debe reunir la razón y el cuerpo, el pensar y el sentir, lo “ajeno” y lo “propio”. Y debe hacerlo porque la colonización, con sus marcas raciales y racistas, impone una política de desconocimiento de lo nuestro. “La historia de América es la de un largo y denso proceso de *incomunicación*. Incomunicación, primero, entre los diferentes pasados que es lo que hubiera permitido descifrar la conquista y la colonia como proceso histórico y no como la fatalidad de un destino. Atrapados en una historia en la que sólo hubo próceres y soldados pero no *pueblo*, los dominados se verán incapacitados para reconocerse a sí mismos en el proceso histórico que los hizo primero esclavos y luego dependientes. Apenas hoy se empieza a re-escribir la historia, a desenmascarar las mentiras minuciosamente construidas y obstinadamente defendidas como fatalidad histórica. Escribir su historia es en América Latina iniciar la destrucción de los muros que le impiden comunicar con su memoria, relegada al vacío o la nostalgia desde el día siguiente de la conquista, y mistificada por los propios procesos de independencia” (Barbero, 2001: 29). La colonialidad aparece entonces como “un ejercicio de especificación histórica, que adquiere aquí sentido en la historicidad de la formación de sujetos sociales en América Latina y en la complejidad política, económica y cultural que deja como huella en la conformación de subjetividades y modelos de sociedad; adquiere sentido en la totalidad de los fenómenos sociales que entrelazan a nuestros países configurando una realidad continental peculiar, una realidad signada por un modo de ver y pensar nuestra propia historia pasada, presente y futura” (Quintar, 2004: 31).

1.3. Las Pedagogías Latinoamericanas

El ego magistral presupone un requerimiento. “Desde el punto de vista pedagógico, un documento fundamental es el *Requerimiento o Conminación a los indios*, que escribió en 1513 el jurista de la corona Palacios Rubio y rigió hasta 1542” (Puiggrós, 2002: 27). La pedagogía de la crueldad nace con la Conquista de América.

Y el Requerimiento es una suerte de *primer manual*: un *manual* leído en latín o castellano. “Este texto, curioso ejemplo de un intento por dar una base legal al cumplimiento de los deseos, comienza con una breve historia de la humanidad (...) las cosas se encadenan con toda sencillez: Jesús transmitió su poder a san Pedro, y éste a los papas que le siguieron; uno de los últimos papas regaló el continente americano a los españoles (y en parte a los portugueses): Establecidas así las razones jurídicas de la dominación española, ya sólo falta asegurarse de una cosa: de que los indios se hayan enterado de esos regalos sucesivos que daban los papas y los emperadores (Todorov, 1987: 158). Por medio de la lectura del requerimiento se les comunica que sus tierras ya no les pertenecen, que existen reyes y señores que son sus propietarios y que si es necesario se les declarará la guerra, se los convertirá en esclavos y se les hará todo tipo de males. “Se podría decir que la superioridad de quienes anuncian el requerimiento ya está contenida en el hecho de que son ellos los que hablan, mientras que los indios escuchan” (Todorov, 1987: 159).

La pedagogía de la crueldad surge como un monólogo, como un mandato. “Tanto en el griego antiguo como en latín, la lengua es el órgano lengua, en griego *glossa* y en latín *lingua*. Es decir, lengua es lo que se produce al hablar. El escuchar ni se menciona. Las lenguas europeas contemporáneas mantienen la misma idea” (Lenkersdorf, 2008: 12). La pedagogía de la crueldad impide la propia voz. Y destruye cuerpos y discursos. “La voz, corporeidad del habla, se sitúa en la articulación entre el cuerpo y el discurso, y en este espacio intermedio es donde se va a efectuar el movimiento de vaivén del acto de escuchar” (Barthes, 2013: 288-289). Los indios son tratados como in-fantes, como seres sin habla. Sin embargo, nosotras/os sí podemos hablar y preguntar. “En relación con el silencio, la voz es como la escritura (en el sentido gráfico) sobre el papel en blanco. El acto de escuchar la voz inaugura la relación con el otro; la voz nos permite reconocer a los demás (como la escritura en un sobre), nos indica su manera de ser, su alegría o su sufrimiento, su estado; sirve de vehículo a una imagen de su cuerpo y, más allá del cuerpo” (Barthes, 2013: 288).

¿Cómo nombrar los abusos sobre estos pueblos? ¿Cómo describir las matanzas? ¿Qué palabras pueden pronunciar tales horrores? “El silencio indecible sólo inspira temor y angustia: se trata de un silencio que es mutismo, es un silencio sombrío, un callar sordo; es el silencio de Dios, el silencio de la muerte, el silencio del sujeto atrapado en su real mutismo” (Bárcena, 2004: 110). ¿Qué voz puede pronunciar no existo? ¿Cómo podemos recuperar el humanismo? ¿Si no nos conociéramos cómo haríamos para humanizarnos? ¿Se puede enseñar que no somos, que no estamos siendo? ¿Cómo tener voz propia sin nombrarnos? Tener voz propia es problematizar nuestra humanidad. Las mujeres y los hombres estamos siendo en las palabras. Habitamos las palabras. Pero, ¿qué y cuáles? En Nuestra América las palabras también tienen que ser problematizadas. “Amerindios y españoles no pudieron comunicarse por falta de una lengua común. Se dice que pudieron comunicarse en náhuatl, pero no es seguro” (Lenkersdorf, 2008: 57). Lo que sí es seguro es que “los españoles son quienes habrán de instaurar el náhuatl como lengua indígena nacional en México” (Todorov, 1987: 135). Es decir, surge un pensar-decir mestizo, una escritura mestiza como la de los *Comentarios Reales* del Inca Garcilazo de la Vega y una nueva identidad: la de ser indoafroamericana/o. evidentemente, estamos ante id-entidades complejas. Por lo tanto, mirar desde el continente y las islas presume un mirar complejo, mestizo y relacional, que no se somete a la gramática racial, ni a la colonización mental: expresiones de un pensamiento dicotómico y binario. A raíz de esto, es necesario inventar para no errar, o sea, inventar una nueva pedagogía que no parta de un

requerimiento sino que permita problematizar-garantizar la igualdad. Las pedagogías latinoamericanas nacen desde las aulas, desde las aulas del Sur.

No deseamos caer en pensamientos binarios y dicotómicos que distinguen la pedagogía del saber y las experiencias docentes. “El arte de la educación no es pedagogía, es el saber hacer del educador, es la experiencia práctica del maestro” (Durkheim, 1997: 9). Por ello, decidimos comenzar nuestras definiciones desde las experiencias y reflexiones de dos maestros del siglo XIX. Nuestro entramado conceptual incluye también pensamientos de otras/os maestras/os que fueron desarrollando sus ideas y sus prácticas a lo largo del siglo XX y que se van ir presentando a lo largo de la tesis. “(...) en el cambio de siglo la construcción de una nueva pedagogía para la educación latinoamericana está considerablemente rezagada” (Braslavsky, 2000: 539). Las pedagogías latinoamericanas recuperan los saberes, las experiencias de las maestras y los maestros, las profesoras y los profesores. Se trata de “la búsqueda de conocimiento y de criterios de validez del conocimiento que otorguen visibilidad y credibilidad a las prácticas cognitivas de las clases, los pueblos y de los grupos sociales que han sido históricamente victimizados, explotados y oprimidos, por el colonialismo y el capitalismo globales. El Sur, es, pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo” (De Sousa Santos, 2009: 12). Esta búsqueda es la búsqueda de conocimiento y criterios de validez de las pedagogías latinoamericanas. “(...) no quisiéramos construir una pedagogía que, como siempre, refleje los avances ocurridos en otros países, bajo otra historia, otras condiciones sociales, otras perspectivas. Sí pensamos que hay que analizar esos aportes, interpretándolos en función de nuestra particular historia” (Silber, 2000: 118). Del Inca Garcilazo a Túpac Amará, de la Francia de Rousseau a la Revolución haitiana, todos estos legados van a ser (re) tomados por Simón Rodríguez: el precursor de nuestras pedagogías.

Simón Rodríguez nace el 28 de octubre de 1769, en Caracas (Venezuela); y muere el 28 de febrero de 1854, en Paita (Perú). Enseña en Venezuela, Colombia, Ecuador, Perú, Bolivia y Chile. También enseña en Francia, Italia, Alemania, Prusia, Polonia, Rusia e Inglaterra. Y es maestro de Bolívar entre 1792 y 1797. “La educación del discípulo, al final del quinquenio, se interrumpirá por el viaje de uno y otro, en diferentes fechas, al Viejo Mundo; volverán a encontrarse durante los años 1804, 5 y 6. El nexa final discurrirá en el Perú y Bolivia, no durará sino doce meses (1825)” (Rumazo González, 1988: 37). En sus textos se pueden leer las ideas de igualdad, emancipación y libertad que luego acompañarán el proyecto bolivariano. “Es una idea grandiosa pretender formar de todo el Nuevo Mundo una sola nación con un solo vínculo que ligue sus partes entre sí y con el todo. Ya que tiene un origen, una lengua, unas costumbres y una religión debería, por consiguiente, tener un solo gobierno que confederase los diferentes estados que hayan de formarse, mas no es posible, porque climas remotos, situaciones diversas, intereses opuestos, caracteres desemejantes dividen a la América. ¡Qué bello sería que el istmo de Panamá fuera para nosotros lo que el Corintio para los griegos!” (Bolívar, 1990: 81).

Para Rodríguez, construir la Patria Grande significa formar ciudadanos, pueblos y maestros: toda una construcción pedagógica. Rodríguez piensa, escribe y sueña con una escuela para todos, desde el Sur. Y eso puede leerse en toda su obra y, especialmente, en *Sociedades Americanas*. El *Pródromo* de esta obra es publicado en Arequipa, en 1828. Por su parte, el texto completo aparece en Lima, en 1842. “No puede negarse que es *inhumanidad*, el privar a un hombre de los conocimientos que necesita para entenderse con sus semejantes, puesto que, sin ellos, su existencia es

precaria i su vida... miserable. La Instrucción es, para el espíritu, lo que, para el cuerpo, el Pan" (Rodríguez, Tomo I, 1988: 325). Lo humano exige, entonces, que exista: "Escuela en las Repúblicas... y Escuela para todos, porque todos son ciudadanos" (Rodríguez, Tomo I, 1988: 284). Rodríguez sostiene que, en la América del Sur, las Repúblicas están establecidas. Pero, agrega que aún no están fundadas. Y, por esto, es necesario enseñar y aprender a vivir en las Repúblicas como ciudadanas/os y como pueblos. "Nada importa tanto como el tener Pueblo: formarlos debe ser la única ocupación de los que se apersonan por la causa social" (Rodríguez, Tomo I, 1988: 284).

Rodríguez sabe que las políticas y las pedagogías pueden construir sueños o pesadillas. Por tal razón, le preocupa la situación de la infancia: "Esto es los cholitos y las cholitas que ruedan en las calles" (Rodríguez, Tomo II, 1988: 517). Y también le preocupa la situación de los adultos: "dénseme los muchachos pobres, o dénseme lo que los hacendados declaran libres al nacer, los que no pueden enseñar, los que abandonan por rudos, a los que ya están grandes, a los que no pueden mantener" (Rodríguez, Tomo I, 1988: 313). Pero, para que la igualdad y la emancipación no sea una simple declaración o declamación, Rodríguez decide combinar "economía social, con una educación popular" (Rodríguez, Tomo I, 1988: 284). En el Colegio de Latacunga se ha de enseñar: "Castellano y Quichua, Física, Química, Historia Natural y se establecerán dos fábricas una de loza y otra de vidrio, se crearía una maestranza de albañilería, carpintería y herrería" (Rodríguez, Tomo II, 1988: 35). Para él, la "enseñanza se plantea no desde la paz sino desde la guerra de la Independencia. Pero de una independencia que está todavía por ser alcanzada y cuyo camino debe ser enseñado para que permanezca abierto" (Rozitchner, 2012: 33). ¿Escribir y abrir escuelas en un contexto de guerras? "El estado actual de la América pide serias reflexiones... Aprovechen los americanos de la Libertad de Imprenta" (Rodríguez, Tomo I, 1988: 261).

Las libertades aún por conquistar piden reflexiones y las reflexiones habilitan las libertades. ¿Puede haber libertades sin reflexiones? Aquí, tenemos la mano y la pluma, la gramática y la política. La guerra por la libertad se declara con escritos y la guerra por la independencia con fusiles. La cuestión consiste en escribir para pensar y en pensar para escribir, para no imitar: "o Inventamos o Erramos" (Rodríguez, Tomo I, 1988: 344). El acto de pensar-escribir emerge como la contracara del de imitar. "El hombre que piensa, procede en todo según su conciencia, y el que no piensa...imita" (Rodríguez, Tomo I, 1988: 284). Pensar, inventar, ensayar textos. El texto se confunde con el ensayo para que la lengua se vuelva insurgente. ¿Importamos ideas? ¿O tratamos que las ideas propias importen? "¡Traer Ideas Coloniales a las Colonias!... es un Extraño antojo. ¿Estamos tratando de quemar las que tenemos?" (Rodríguez, Tomo I, 1988: 345). Tampoco se trata de importar mercancías y maestras/os. "Con el mayor de los descaros se habla ya, en nuestras tertulias, de la llegada de una Colonia de Maestros, con un cargamento de *Catecismitos* sacados de la Enciclopedia por una sociedad de *jentes de letras* en Francia, i por *hombres aprendidos* en Inglaterra. El fin es, no solo desterrar el Castellano, sino quitar a los niños hasta las ganas de preguntar por qué piden pan" (Rodríguez, Tomo I, 1988: 348).

Imitar y copiar es para Rodríguez, en principio, quitar las ganas, las ganas de preguntar. Enfrentado a la pedagogía de la crueldad que sostenía que los pueblos originarios, los criollos, las cholitas y los cholos, no eran del todo humanos, es decir, no estaban siendo, propone tomar críticamente "la lengua del dominador" para que junto a otras lenguas nos permitieran nombrar(nos). Un hombre y una mujer son capaces de pronunciar, de pronunciarse, de "asaltar" la palabra, de saltarla, de tomarla. Nos ha-

llamos en el instante de la palabra y la dicha, de la palabra dicha, que la relación que se forma entre el *escuchar* y el *hablar* con el propósito de *dialogar*. Los hombres y mujeres son capaces de construir mundos con las manos y las palabras. Y, por ende, son capaces de pensar desde las igualdades y las diferencias construyendo, tal vez, el sueño futurista de un Estado plurinacional, de una pedagogía creadora que crea y cree en las potencialidades de los pueblos de la América del Sur.

A fines del siglo XIX, en Nuestra América, surge otro maestro. José Martí nace el 28 de enero de 1853, en La Habana; y muere el 19 de mayo de 1895, en Dos Ríos. Es maestro, político, revolucionario y escritor. “Su definitivo inicio profesional en la enseñanza tuvo lugar en Guatemala, en abril de 1877, cuando recién llegado, fue contratado por el gobierno de ese país para impartir clases en la Escuela Normal (...) En la Escuela Normal, Martí fue profesor de literatura y composición. Al mes siguiente fue nombrado también catedrático de Literatura y de Historia de la Filosofía en la Facultad de Filosofía y Letras en la Universidad Central. Y su empeño docente también lo llevará a ofrecer clases gratuitas de composición en la Academia de Niñas de Centro América” (Pérez Cruz, 2011: 214). Luego de una conspiración a favor de la Independencia de Cuba, es encarcelado. Y, luego de eso, parte al exilio. “Venezuela lo recibe en 1881 y allí, a poco de llegar, el Colegio de Santa María le encarga las clases de lengua y literatura francesa” (Nassif, 1999: 2). En 1899, participa en “La liga de la instrucción” de Nueva York y, como profesor de español, en la Central High School. Respecto de esta liga, escribe: “‘La liga’ de Nueva York es una casa de educación y cariños, aunque quién dice educar, ya dice querer. En ‘La Liga’ se reúnen, después de la fatiga de trabajo, los que saben que sólo hay dicha verdadera en la amistad y en la cultura: los que en sí sienten o ven por sí que el ser de un color o de otro no merma en el hombre la aspiración sublime; los que no creen que ganar el pan en un oficio, da al hombre menos derechos y obligaciones que los de quienes lo ganan en cualquier otro (...) los hijos de las dos islas que, en el sigilo de la creación, maduran el carácter nuevo por cuya justicia y práctica firme se ha de asegurar la patria (...) sacarles el espíritu con los fuegos o choques de la conversación, o enseñar a los que saben menos, aprender de los que más se sabe” (Martí, 2001: 252). La liga “es el hogar de las ideas que desde hace años pagan, del sacrificio de sus difíciles salarios, unos cuantos obreros cubanos, obreros de color: de esos obreros nuestros” (Martí, 2001: 267).

Su concepción filosófica es relacional. Es decir, no hay falsas dicotomías. En su pedagogía conviven las ideas de revolución, materialismo, espiritualismo y patriotismo. “Precisamente por ello, la idea de hombre en Martí tenía su cima la necesidad de ser un sujeto revolucionario, inserto en una socialidad políticamente organizada (...) Así la idea del hombre deviene en Martí en un sujeto político, y su educabilidad, tendrá que concebirse como un proceso de formación política. Entonces la filosofía de la educación martiana, será también una filosofía política” (Pérez Cruz, 2011: 219). Y, en sintonía con la formación y lo generacional, el aporte más trascendental está “en concebir la escuela y el maestro en el contexto más amplio de la sociedad para contribuir de modo eficaz al objetivo de preparar al hombre para la vida y ponerlo en consonancia con su pueblo y su tiempo. Tal cosmovisión superó definitivamente el paradigma liberal al concebirse la labor educativa como proceso de formación revolucionaria de las nuevas generaciones, de los trabajadores y el pueblo, como acto de transformación emancipadora de las personas y sus circunstancias” (Pérez Cruz, 2011: 231). Sin embargo, no debemos olvidar que Martí sospecha de la pedagogía. “Y en las clases mismas, como en lo hablado y escrito por los hijos de la casa, se ve la fuerza y realidad de aquella gente generosa. Están a lo útil y no a lo ornamental: a los resultados, y no a las pedagogías” (Martí, 2001: 268). Aquí, podemos aventurar que el recelo de

Martí es hacia los pedagogos profesionales, hacia los que hacen de la tarea de enseñar un mero formalismo. “Hay que crear, si escuelas normales; pero no escuelas normales de pedantes, de retóricos, de nominalistas, sino maestros vivos” (Martí, 1985: 14).

¿Puede el/la pedagogo/a no ser pedante? “La palabra pedagogía comparte su raíz -ped: pie, el que anda a pie- con la palabra pedante que el que ‘peca de sabio’ el que pretende ser erudito. Esto habla, ante todo acerca del lugar no muy prestigioso de las personas letradas de la época. Esta ambigüedad se ve en la siguiente frase ‘un buen maestro inglés, un buen estudioso pero muy pedagógico’ (citado en Oxford English Dictionary de 1888). Que algo fuera pedagógico no era entonces sinónimo de una cualidad positiva, sino lo contrario” (Caruso-Dussel, 2003: 18). El maestro cubano duda del saber y los propósitos de enseñar de los pedantes. “No enviaríamos pedagogos por los campos, sino conversadores. Dómines no enviaríamos, sino gente instruida que fuera respondiendo a las dudas que los ignorantes les presentasen o las preguntas que tuviesen preparadas para cuando vinieran (...) En suma, se necesita abrir una campaña de ternura y de ciencia, y crear para ella un cuerpo, que no existe, de maestros misioneros” (Martí, 2001: 289). Una primera lectura nos hace desconfiar de esta imagen que nos acerca a un discurso religioso, a un discurso que presenta a la docencia como un apostolado. Pero, se trata de una *nueva religión*. “Pues nada menos proponemos que la religión nueva y los sacerdotes nuevos! Nada menos vamos pintando las misiones con que comenzará a esparcir pronto su religión la época nueva! El mundo está de cambio; y las púrpuras y las casullas necesarias en los tiempos místicos del hombre, están tendidas en el lecho de la agonía. La religión no ha desaparecido, sino que se ha transformado” (Martí, 1961: 100).

Algo que nos interesa dentro de la concepción martiana es la obra o función moral que se tiene que realizar por el bien de alguien. Y, en ese punto, debemos recordar la siguiente idea: “Al venir a la tierra todo hombre tiene derecho a que se le eduque, y después en pago, el deber de contribuir a la educación de los demás” (Martí, 1991: 375). Martí observa que las/os campesinas/os no pueden dejar sus trabajos para asistir a la escuela. “El campesino no puede dejar su trabajo para ir sendas millas a ver figuras geométricas incomprensibles, y aprender los cabos y los ríos de las penínsulas del Africa y proveerse de vacíos términos didácticos. Los hijos de los campesinos no pueden apartarse leguas enteras día tras día de la estancia paterna para ir a aprender declinaciones latinas y divisiones abreviadas. Y los campesinos, sin embargo son la mejor masa nacional, y la más sana y jugosa, porque recibe de cerca y de llano los efluvios y la amable correspondencia de la tierra en cuyo trato viven. Las ciudades son la mente de las naciones, pero su corazón, donde se agolpa, y de donde se reparte la sangre, está en los campos” (Martí, 1961: 99). Por ello, propone llevar por los campos no sólo “explicaciones agrícolas e instrumentos mecánicos, sino la ternura, que hace tanta falta y tanto bien a los hombres” (Martí, 1961: 99). El maestro cubano sabe que no pueden ofrecerse “cursos dilatados (...) pero sí, bien estudiados por los propagadores, podrían esparcirse e impregnarse las ideas gérmenes” (Martí, 1961: 101). Su proyecto apuntaba a “abrir una campaña de ternura y de ciencia, y crear para ella un cuerpo, que no existe, maestros misioneros” (Martí, 1961: 102). Misiones. Ideas gérmenes. ¿Qué vínculos existen entre las pedagogías y las revoluciones?

Entre julio de 1889 y octubre del mismo año, Martí es editor de la revista *La Edad de Oro*, una revista infantil que aquí tomamos como otra práctica pedagógica martiana. En su título ya se afirma que es una publicación mensual de recreo e instrucción dedicada a los niños de América. En la editorial del primer número Martí afir-

ma: “Para los niños es este periódico, y para las niñas, por supuesto. Sin las niñas no se puede vivir, como no puede vivir la tierra sin la luz (...) Para eso se publica la EDAD DE ORO, para que los niños americanos sepan como se vivía antes y se vive hoy, en América, y en las demás tierras; y como se hacen tantas cosas de cristal y de hierro, y las máquinas de vapor, y los puentes colgantes, y la luz eléctrica (...) Para los niños trabajamos, porque los niños son los que saben querer, porque los niños son la esperanza del mundo. Y queremos que nos quieran y nos vean como cosa de su corazón (...) Así queremos que los niños de América sean: hombres que digan lo que piensan, y lo digan bien: hombres elocuentes y sinceros” (Martí, 1889: 1). En ese primer número, la primer nota se llama *Tres héroes*. En la misma, Martí les cuenta a los niños y las niñas sobre Bolívar, Hidalgo y San Martín. Y, después, les ofrece la traducción de un cuento (*Meñique*) y la historia de la *Ilíada* dando cuenta de que nuestra Grecia es más importante que la Grecia de los Arcontes.

Posteriormente, hay un artículo sobre los juegos, otro cuento y lo que se llama *La última página*. En ella, puede leerse: “Treinta y dos páginas es de veras poco para conversar con los niños queridos, con los que han de ser mañana hábiles como Meñique, y valientes como Bolívar, poetas como Homero ya no podrán ser, porque estos tiempos no son como los de antes, y las aedas de ahora no han de cantar guerras bárbaras de pueblo con pueblo para ver cual puede más, ni peleas de hombre con hombre para ver quién es más fuerte (...) Los versos no se han de hacer para decir que se está contento o se está triste, sino para ser útil al mundo, enseñándole que la naturaleza es hermosa, que la vida es un deber, que la muerte no es fea, que nadie debe estar triste ni acobardarse mientras haya libros en la librería, y luz en el cielo y amigos, y madres (...) Antes todo se hacia con los puños, ahora la fuerza está en el saber, más que en los puñetazos, aunque es bueno aprender a defenderse, porque siempre hay gente bestial en el mundo, y porque la fuerza da salud, y porque se ha de estar pronto a pelear, para cuando un pueblo ladrón quiera venir a robarnos nuestro pueblo” (Martí, 1889: 32). Del número dos queremos mencionar la nota sobre músicos y pintores ya que en la misma hay una definición de educación. “Cada ser humano lleva en sí un hombre ideal (...) la educación empieza con la vida, y no acaba sino con la muerte. El cuerpo es siempre el mismo, y decae con la edad; la mente cambia sin cesar, y se enriquece y perfecciona con los años. Pero las cualidades esenciales del carácter, lo original y enérgico de cada hombre, se deja ver desde la infancia en un acto, en una idea, en una mirada (...) Lo general es que el hombre no logre en la vida un bienestar permanente sino después de muchos años de esperar con paciencia y de ser bueno, sin cansarse nunca” (Martí, 1889: 57). Por su lado, en el último número, Martí anuncia a donde lo llevan sus ideales. “Se ha de conocer las fuerzas del mundo para ponerlas a trabajar (...) pero el hombre ha de aprender a defenderse y a inventar, viviendo al aire libre, y viendo la muerte de cerca (...) Hay que ir de vez en cuando a vivir en lo natural y a conocer la selva” (Martí, 1889: 128).

La *Edad de Oro* se publica en Cuba, en 1932. “(...) cuando por iniciativa de Emilio Roig de Leuchsenring y con prólogo suyo, se vuelve a publicar la Edad de Oro como libro aparte, en lo que resulta su primera edición cubana pues las anteriores habían sido hechas en los Estados Unidos, en Italia (la de Gonzalo de Quesada) u en Costa Rica, auspiciada por el intelectual J. García Monje (...) los niños que leyeron esas reediciones fueron los que al cumplirse el centenario de José Martí, en 1953, estaban ya en la madurez de sus veinte años: es la llamada Generación del Centenario, que contempló como otro tirano sometía a aquella seudorrepública, mientras cínicamente rendía homenajes a un hombre cuyos ideales pisoteaba en la práctica” (Arias, 2007: 503). Es necesario recordar que cuando le preguntaron a Fidel Castro

por el autor intelectual del asalto al cuartel de la Moncada respondió que era Martí. Fidel Castro es un lector de José Martí que leyó sus cartas, sus estrategias militares y sus estrategias pedagógicas.

En 1891, se publicaba *Nuestra América*. Comencemos por el título del ensayo. “*Nuestra América* se halla en las antípodas de la América europea. Es la *América mestiza* fundada por el cruzamiento, a veces violento, de mucha sangre europea, india y africana. Es la América capaz de sondear profundamente en sus propias raíces para después edificar un conocimiento y un gobierno que no fueran importación, y que estuvieran adecuados a su realidad” (De Sousa Santos, 2009: 236). Nuestra América es reflexión por nuestras id-entidades. “¿Cómo llegar a lo ‘nuestro’? ¿Cómo llegar a la afirmación de ‘nosotros mismos como valiosos’ y a la vez tener conciencia del alcance de ‘nosotros’ desde ‘lo nuestro?’” (Roig, 2009: 37). Es necesario “reconocer las limitaciones propias de nuestro horizonte de comprensión. Con ello (...) su pensamiento habrá de tener como base una crítica de la razón” (Roig, 2009: 37). Esta crítica de la razón presume que necesitamos partir de nuestra diversidad. “A ella Martí la denomina ‘lo que es’. Al mismo tiempo, también es punto de partida la ‘unidad’” (Roig, 2009: 37). La unidad y la diversidad de Nuestra América implica la aceptación de esos aspectos como lo propio, como lo nuestro. ¿Se puede construir un nosotros sino es desde la propia diversidad? ¿Cómo construir ideas para poder nombrarnos en nuestra unidad/diversidad? Necesitamos de un pensar-decir complejo y mestizo. Para ello hay que problematizar la mentalidad aldeana. “Cree el aldeano vanidoso que el mundo entero es su aldea” (Martí, 2005: 8).

El Sur “es; pues, usado aquí como metáfora del sufrimiento humano sistemáticamente causado por el colonialismo y el capitalismo. Es un Sur que también existe en el Norte global geográfico” (De Sousa Santos, 2009: 12). Esto demuestra que puede existir un pensamiento aldeano en el Norte y en el Sur. “Al construirse la noción de la universalidad a partir de la experiencia particular (o *parroquial*) de la historia europea y realizar la lectura de la totalidad del tiempo y del espacio de la experiencia a partir de esa particularidad, se erige una universalidad radicalmente excluyente” (Lander, 2003: 16-17). El eurocentrismo es de esta manera un pensamiento provincial, parroquial. Sin mestizar, sin complejizar el pensamiento, también puede existir esta forma de pensar en Nuestra América. “Lo que quede de aldea en América ha de despertar” (Martí, 2005: 8). Las herramientas para despertar a América son las ideas. Un pensar-decir situado y poético. “Este conocimiento ubicado, que demanda una atención continua a la identidad, a la conducta y al involucramiento en la vida pública, es en verdad lo que distingue a un país (...) *Nuestra América* conlleva así un fuerte componente epistemológico. En vez de importar ideas extranjeras, uno debe buscar las realidades específicas del continente desde una perspectiva latinoamericana” (De Sousa Santos, 2009: 238).

Para comprender a la epistemología martiana, vamos a reflexionar sobre el papel de las ideas, el conocimiento, la razón, la alegría y el hombre nuevo. En relación a las ideas, Martí sostiene: “Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedras” (Martí, 2005: 8). Y continúa: “(...) una idea enérgica, flameada a tiempo ante el mundo para, como la bandera mística del juicio final, a un escuadrón de acorazados. Los pueblos que no se conocen han de darse prisa para conocerse como quienes van a pelear juntos” (Martí, 2005: 8). Las ideas son herramientas, son armas, son elementos para conocerse y reconocerse. ¿Quiénes han de realizar esto? Los pueblos. “Ya no podemos ser el pueblo de hojas, que vive en el aire, con la copa cargada de flor (...) es la hora del recuento, y de la marcha unida, y hemos de andar en cuadro apretado,

como la plata en las raíces de los Andes” (Martí, 2005: 8). El desconocimiento de nosotros mismos y las divisiones entre los países de Nuestra América contribuyen a la mentalidad aldeana. Por tanto, el hecho de conocernos, como el de marchar unidos, son condiciones indispensables para superar lo parroquial y la “aldeanidad en cuanto forma de mentalidad limitada, que en el hombre de ciudad, y en particular en el universitario intoxicado de libros europeos, adquiere su máxima negatividad” (Roig, 2009: 37). No se trata de los libros o la naturaleza. No es una falsa dicotomía lo que propone el maestro cubano. “Eramos charreteras y togas, en países que venían al mundo con la alpargata en los pies y la vincha en la cabeza. El genio hubiera estado en hermanar, con la claridad del corazón y con el atrevimiento de los fundadores, la vincha y la toga” (Martí, 2005: 12).

Hermanar es reunir. Es juntar nuestras id-entidades y nuestros diversos orígenes. Hermanar no es enfrentar. “Cansados del odio inútil, de la resistencia del libro contra la lanza, de la razón contra el cirial, de la ciudad contra el campo, del imperio imposible de las castas urbanas divididas sobre la nación natural, tempestuosa o inerte, se empieza como sin saberlo, a probar el amor” (Martí, 2005: 12). Hermanar también significa enlazar las razones. “El continente descoyuntado durante tres siglos por un mando que negaba el derecho del hombre al ejercicio de la razón, entró desatendiendo o desoyendo a los ignorantes que lo habían ayudado a redimirse, en un gobierno que tenía por base la razón, la razón de todos en las cosas de todos, y no la razón universitaria de uno sobre la razón campestre de otros. El problema de la independencia no era el cambio de formas, sino el cambio de espíritu” (Martí, 2005: 11). El tema de la independencia es comprender que la revolución había triunfado con el alma de la tierra y que: “(...) con el alma de la tierra había que gobernar y no contra ella ni sin ella” (Martí, 2005: 11). Somos, entonces, el libro importado y el alma de la tierra. Somos el libro importado y las botas de potro. Somos, a un mismo tiempo, alpargatas y libros. “Si la República no abre los brazos a todos y adelanta con todos, muere la República” (Martí, 2005: 12). Estamos frente a una definición amplia de la razón y la república. La razón y la república somos todos: “nuestra América mestiza” (Martí, 2005: 13). En Nuestra América mestiza, conocer es “resolver” (Martí, 2005: 10). Pensar es “servir” (Martí, 2005: 14). Y leer es para aplicar, no “para copiar” (Martí, 2005: 14). Martí afirma que “las levitas son todavía de Francia, pero el pensamiento empieza a ser de América. Los jóvenes de América se ponen la camisa al codo, hunden las manos en la masa y la levantan con la levadura de su sudor. Entienden que se imita demasiado, y que la salvación está en crear. Crear es la palabra de pase de esta generación” (Martí, 2005: 12).

Para conocer, pensar, crear, es necesario que las instituciones educativas estén acorde a los tiempos y enseñen a pensar, crear, imaginar. “¿Cómo han de salir de las Universidades los gobernantes, si no hay Universidad en América donde se enseñe lo rudimentario del arte del gobierno, que es el análisis de los elementos peculiares de los pueblos de América? A adivinar salen los jóvenes al mundo, con antiparras yanquis o francesas, y aspiran a dirigir un pueblo que no conocen (...) El premio no ha de ser para la mejor oda, sino para el mejor estudio de los factores del país en que se vive (...) La universidad europea debe ceder a la universidad americana” (Martí, 2005: 12). Dicha realidad demanda la existencia de una escuela americana, de un colegio americano, de una universidad americana que enseñe nuestras historias, nuestras filosofías, nuestras pedagogías. “En criterio de Martí las corrientes y escuelas pedagógicas europeas y estadounidenses, debían pasar por la práctica enriquecida de los maestros, ajustarse a circunstancias y ritmos de pueblo que tenían su propia historia, cultura y necesidades” (Pérez Cruz; F, 2011: 223). Expresado de otro modo, debemos

construir pedagogías sin *falsas batallas* entre la civilización y la barbarie: pedagogías que no tengan gramáticas raciales ni racistas. “No hay batalla entre civilización y barbarie, sino entre falsa erudición y la naturaleza. El hombre natural es bueno, y acata y premia la inteligencia superior, mientras ésta no se vale de su sumisión para dañarle, o le ofende prescindiendo de él, que es cosa que no perdona el hombre natural, dispuesto a recobrar por la fuerza el respeto de quien le hiere la susceptibilidad o le perjudica el interés” (Martí, 2005: 10). El hombre natural no es el buen salvaje rousseauiano. “Es natural porque no está intoxicado con doctrinas, en particular con aquellas que el hombre de la ciudad con su ‘razón universitaria’ maneja contra él; es ‘bueno’ no desde un punto de vista moral, sino porque parte ‘de lo que es’, en cuanto marginado y explotado, porque no integra los grupos sociales dominadores. El ‘hombre natural’ es por eso mismo un factor de irrupción en el proceso histórico, es el que denuncia con su simple vivir, con su cotidianeidad, los falsos principios de unidad, impuestos a partir de un desconocimiento de la diversidad” (Roig, 2009: 37). Sobre el menosprecio del hombre natural “han subido los tiranos de América al poder; y han caído en cuanto les hicieron traición” (Martí, 2005: 10). En Nuestra América, peca “contra la humanidad el que fomente y propague la oposición y el odio de las razas” (Martí, 2005: 14). En cambio, con los “ojos alegres de los trabajadores se saludan, de un pueblo a otro, los hombres nuevos americanos” (Martí, 2005: 13).

En 1895, Martí escribe una carta de despedida a su hija María. Esta epístola preanuncia otra que va a ser escrita por otro revolucionario a sus hijos. “Cuando alguien me es bueno y bueno a Cuba, le enseño tu retrato. (...) Espérame, mientras sea que yo viva (...) Enseñar es crecer (...) Yo no recuerdo, entre los que tú puedas tener a mano, ningún libro escrito en este español simple y puro. Yo quise escribir así en *La Edad de Oro*; para que los niños me entendiesen, y el lenguaje tuviera sentido y música (...) Estudia, mi María, trabaja y espérame (...) Tengo la vida a un lado de la mesa, y la muerte a otro, y un pueblo a las espaldas; y ve cuántas páginas te escribo (...) Y si no me vuelves a ver, haz como el chiquitín cuando el entierro de Frank Soriano: pon un libro -el libro que te pido- sobre la sepultura. O sobre tu pecho, porque ahí estaré enterrado yo si muero donde lo sepan los hombres. Trabaja. Un beso. Y espérame” (Martí, 2005: 156). Para Martí las alfabetizaciones suponen las libertades. “Saber leer es saber andar. Saber escribir es saber ascender. Pies, brazos, alas, todo esto ponen al hombre esos primeros humildísimos libros de la escuela (...) Una escuela es una fragua de espíritus” (Martí, 1961: 89).

1.4. Conceptos

Leyendo las experiencias y los textos de Rodríguez y Martí, podemos comenzar a nombrar, conceptualizar las pedagogías latinoamericanas. Tres son los conceptos claves: transmisiones, comunidades y generaciones. En los tres, están presentes las palabras, nuestros modos de nombrar al mundo, nuestros modos de construir mundos. “No hay comunidad, credo, disciplina o artesanía que no tenga sus Maestros y discípulos, sus profesores y aprendices. El conocimiento es transmisión. En el progreso, en la innovación, por radicales que sean, está presente el pasado. Los Maestros protegen e imponen la memoria, Madre de las Musas. Los discípulos realzan, diseminan o traicionan las energías sociales que conforman la identidad” (Steiner, 2005: 143). ¿Puede haber conocimiento si este no se transmite, comparte y convida? “*La libido sciendi*, el deseo de conocimiento, el ansia de comprender, está grabada en los mejores hombres y mujeres. También lo está la vocación de enseñar. No hay oficio más privilegiado. Despertar en otros seres humanos poderes, sueños que están más allá de los nuestros, inducir en otros el amor por lo que nosotros amamos; hacer de

nuestro presente interior el futuro de ellos: esta es una triple aventura que no se parece a ninguna otra “ (Steiner, 2005: 173). ¿Puede haber educación sin esa voluntad desmesurada de formar a las/os otras/os? “La idea misma de *formación* excede ampliamente la mezquindad de la adquisición de un saber o de una competencia y encuentra su lugar entre las artes desmesuradas de la transformación del ser. Difícil o imposible, la educación vive de esa desproporción y de la grandeza asociada que la sigue como su sombra, y llega a contaminar su reflexión sistemática que nos es dada a conocer como *pedagogía*” (Alliaud-Antelo, 2009: 39). En la desmesura de construir y producir transmisiones se encuentran y se recrean las generaciones y las comunidades. “Probablemente la pedagogía, en tanto léxico primordial de las prácticas educativas, ha sido siempre una forma de la predicación entusiasta” (Alliaud-Antelo, 2009: 40). En(tre) ellas también hay legados, herencias, pactos y promesas.

1.5. Transmisiones

Sólo de manera analítica es posible distinguir entre las transmisiones, las comunidades y las generaciones. “El tema es una especie de *pedagogía de la presencia*. Creo que la educación es algo así como un encuentro y una transmisión entre generaciones en la filiación del tiempo: *la renovación de la sociedad a través de las generaciones*. Un encuentro entre tiempos diferentes. Lo que ocurre en este encuentro tiene que ver con el ejercicio de las transmisiones, de cosas que ya estaban y con las que nos hemos encontrado, cosas que tratan de traducir la extrañeza, el azar y el idioma del mundo en una voz propia. Este intento de traducción tiene que ver con un gesto poético y literario, y se rodea de este tipo de ejercicios: leer, escribir, anotar, mirar, escuchar, prestar atención. Quiero pensar todo esto y pensarlo teniendo en cuenta nuestra condición de *herederos*, de seres que *prometemos*, que somos capaces de hacer determinados *pactos*, de romper, o no, con determinados legados, de mirar lo que hay de determinado modo” (Bárcena, 2012: 17-18). ¿Se puede enseñar que no somos, que no estamos siendo? ¿Se puede seguir diciendo que somos *caníbales*, *bárbaros/os*? ¿Cómo enseñar y transmitir que estamos siendo? Se trata de formar sujetos capaces de escribir, leer, amar, imaginar, soñar, desear, nombrar y, por sobre todo, conocer y conocer(se). Entonces, se trata de saberes cognitivos y de saberes vitales. “El conocimiento cumple, por lo tanto, la función de activar la necesidad de ser sujeto; ya que, cuando pensamos en la relación de conocimiento, ésta no se remite al conjunto de contenidos clasificados sino que abarca los desafíos por construirse como sujeto desde el acto mismo de construir contenidos” (Zemelman, 2007: 28).

Saberes existenciales, volitivos y emotivos forman sujetos capaces de nombrar y construir sus propias voces. “¿Quién soy? Pregunta infinita, identidad indefinida, secreta, siempre por inventar, potencial desconocido que se vincula a través de una historia; identidad abierta y 'narrativa' gestada por el nombre propio, y el reconocimiento” (Cornu, 2004: 33). En Nuestra América, esta pregunta cobra una nueva dimensión. “Una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren que poco saben de sí, de su ‘puesto en el cosmos’, y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas” (Freire, 1980: 37). ¿Quiénes somos en realidad?” ¿Qué puesto ocupamos en el cosmos, bajo la Cruz del Sur? “El hombre como constructor de realidades se define en el constante rompimiento de lo que es por lo que ha llegado a ser, pero también por lo que no alcanzó a cristalizar; rompimiento donde eclosiona sin incompletud, que es lo propio de

su mortalidad como fluir de instantes. Se plantea enfrentar todos los cierres que ocultan ese fluir constitutivo del estar siendo, esto es, al hombre como la negación del orden pero a la vez como su constructor; negación por su necesidad de incompletud, construcción como manifestación de su disposición para conformar ámbitos en los que alcanzar su identidad” (Zemelman, 2007: 16).

¿Qué vínculos existen entre las y los sujetos inacabados/os y las transmisiones? Las y los sujetos *emitimos* voces. Emitimos sonidos. Y emitimos palabras para nombrarnos, para (re)conocernos, para estar-siendo. La circunstancia de estar-siendo, de estar-diciendo, de saber(se) inacabado/a y de saber(se) incompleto/a, permite pensar-decir la finitud y pensar-decir las transmisiones, los legados y las herencias. “La transmisión supone objetos frágiles y seres mortales, y entre esos seres supone una estructura de lugares a la vez temporal y simbólica, como también una palabra que signifique que otro puede *venir a su vez*; hacerse adulto en su momento, padre o madre a su hora, o profesor, siguiendo a otros (...) Transmitir un ‘saber’, transmitir conocimientos, es reconocer en otro sujeto la capacidad de saber ese saber, de desearlo, de entenderlo, de desarrollarlo” (Cornu, 2004: 28). Las transmisiones no son una *transferencia bancaria*. Las transmisiones y las transferencias no tienen por qué ser una imposición. Pueden ser los modos de compartir y convidarnos con nuestros relatos. “En primer lugar, entre ‘relato’ y ‘representación’ hay una relación de cierta redundancia si se considera que ‘relatar’ es (...) ‘presentar otra vez’, en suma representar” (Jitrik, 2010: 161). Compartimos nuestros relatos, nuestras representaciones. Y nos convidamos con las palabras que hablan de nosotras/os y de las historias latinoamericanas. Escribimos, narramos y transmitimos para no ser hablados por una epistemología colonial y racial. “Podríamos pensar en la posibilidad, no una transmisión, sino de transmisiones que no pueden ser desgajadas de las realidades en que se llevan a cabo: en este sentido, nos encontraríamos con transmisiones disciplinadoras, emancipatorias, liberadoras, condenatorias, todas ellas coexistiendo, todas ellas no sin consecuencia. Todas ellas dejando huellas, marcando un antes y un después, dejando heridas, y aún cicatrices, pero ninguna en vano, nunca sin consecuencias” (Corbo Zabatel, 2004: 149).

Las transmisiones disciplinadoras y condenatorias constituyen un saber cruel. “Quizás aclare más lo anterior si establezco una diferencia entre lo que llamaré el *saber curioso* y el *saber cruel* (y por serlo, *saber canalla*). Empecemos por el segundo, ya que es mucho más elocuente su recorrido. Puede tratarse de un saber cruel activado frente a lo distinto, por ejemplo una pauta cultural. Me importa enfatizar aquí, explícitamente, que ese saber, respecto de esa pauta cultural distinta, perturba algún saber establecido en un sujeto cruel, tal vez poniendo en actividad aquello de la disposición universal. Ese saber perturbador cobra, además, un valor de absoluto, algo realmente grotesco, de donde se infiere que el saber cruel es, nada menos, saber ignorante. A partir de allí, el saber cruel y quien lo sostiene procurará en primer término, discriminar al portador de esa pauta cultural distinta. Al mismo tiempo, mostrará fastidio -que tal vez alcance el grado de odio- frente a quien sostiene una cultura extraña o un saber que niega lo que para el cruel es un canon establecido. Finalmente, si las condiciones lo permiten, traducirá lo anterior en una supresión, ya sea de la condición de prójimo, de ciudadano o bien -extremo no tan frecuente- de la vida” (Ulloa, 2012: 111). Un saber cruel impide la diversidad, es decir, las otras voces. Así, transmitir, en este caso, equivale a repetir, a imitar. “Quiero empezar por un relato, por hacer una historia de esa relación entre un maestro y un discípulo, en tanto es desde esa biografía individual y a la vez colectiva, que supone un pasaje por distintas épocas, que he podido pensar la cuestión de la transmisión. En esa relación se puso en juego una transmisión de la

herencia, de la tradición, del pasado cultural, pero esa transmisión no eliminó sino que incluyó el respeto por la libertad de aquel que recibe una herencia de apropiarse de ella de una manera propia y singular. Ese vínculo trasciende la historia de la enseñanza, para permitirnos pensar en forma más amplia la relación entre generaciones, la tensión entre transmisión y apropiación, y la relación entre tradición y creación” (Carli, 2004: 40).

Las transmisiones necesitan libertades y futuros. “Tal vez habría que pensar si los docentes, en esa complejísima trama que implica la transmisión, no estamos siempre, cada vez que se concreta, dando con el lenguaje un alimento que implica porvenir” (Pradelli, 2011: 23). Como ya se ha leído en Rodríguez y Martí, lo contrario de repetir e imitar es inventar. Por ello deseamos inventar *otras* pedagogías. Las pedagogías latinoamericanas no niegan los saberes de otros territorios, de otros continentes o de otros tiempos. Las pedagogías latinoamericanas desean contribuir al debate, a la argumentación de lo pedagógico desde el Sur. “La transmisión sería así una página escrita, un relato que cuenta la gesta de los predecesores y que cada uno podrá leer o reescribir a su manera (...) Esta confusión entre transmisión y tradición tendría como efecto el apartar la transmisión de la universalidad. Pone en evidencia la muerte de la creación, la muerte del texto, y la sujeción del sujeto a valores destinados a la petrificación” (Hassoun, 1996: 175-177). Transmitir es (re)crear y, por lo tanto, inventar. Transmitir es esperar con alegría que las/os jóvenes y las infancias sueñen nuevos sueños: lo cual sólo puede hacerse con palabras y relatos. Transmitir es, entonces, ese lugar, ese espacio que permite nuestro encuentro en un tiempo que no intermedia entre el pasado y el presente, sino que suma los futuros. “Que la educación sea introducir una relación con el mundo, una experiencia del tiempo y del comienzo, permite que se constituya sobre todo, como un hacer de nuevo lo que ya ha sido, acto vivo de transmisión del pasado y de invención del futuro” (Bárcena, 2012: 38).

Sin inventar un futuro, ni inventar un pasado, ni inventar una genealogía propia, no hay sujetos, ni genealogías, ni generaciones, ni pedagogías. “La *inventio* no era creación sino descubrimiento (...) para inventar había que saber buscar; la invención parte de algo ya dado” (Alvarado, 2013: 155). El sujeto finito e incompleto también es un sujeto curioso/a que quiere saber más. “Es en este sentido, por ejemplo, que me aproximo de nuevo a la cuestión de la inconclusión del ser humano, de su inserción en un permanente movimiento de búsqueda, que vuelvo a cuestionar la curiosidad ingenua y la crítica, que se torna epistemológica” (Freire, 2008: 15-16). La curiosidad epistemológica aparece como una pregunta. “Mientras enseñó continuó buscando, indagando. Enseño porque busco, porque indagué y me indago. Investigo para comprobar, comprobando intervengo, interviniendo educo y me educo. Investigo para conocer lo que aún no conozco y comunicar o anunciar la novedad. Pensar acertadamente, en términos críticos, es una exigencia que los momentos del ciclo gnoseológico le van planteando a la curiosidad, la que –al volverse cada vez más metódicamente rigurosa– transita de la ingenuidad hacia lo que llamo ‘curiosidad epistemológica’” (Freire, 2008: 30). Esto ubica a las transmisiones entre las preguntas y las invenciones. “Entre lo nuevo y lo viejo, entre la continuidad y la discontinuidad, entre la certeza y la duda, entre lo social y lo individual, entre la psique y el mundo se juegan los procesos de transmisión” (Karol, 2004: 74).

Saquemos punta al lápiz. Afinemos y afin(qu)emos las transmisiones al aula. “Vinculada al conocimiento, la transmisión tuvo épocas en las que se nombraba un estilo de relación pedagógica que resultaba de congelar a los sujetos y compartimentalizar saberes, volviéndolos didactizables. Estas propuestas hacían, de *lo pasable*, el

centro de una escena imaginaria. Alguien tiene algo, lo pasa a otro, que lo recibe. Todo traspasé en el proceso, entendido como lineal, llevaba el nombre de fracaso. Esta perspectiva mecanicista hizo que, en ocasiones, la noción perdiera todo encanto y se volviera casi repudiable” (Frigerio, 2004: 14). La docencia, como cita con los saberes mediatizados por las/os estudiantes, desata en ocasiones “algo del orden de una transmisión. Esto ocurre y podrá ocurrir sólo bajo ciertas condiciones. Ocurre cuando”.

- “• El docente se ubica en una posición de autoridad, de una autoridad que se basa no sólo en la delegación de un conjunto de saberes técnicos acerca de la enseñanza a los que debe fidelidad, sino en la delegación de la posibilidad de recrear y refundar su propio saber acerca del acto de enseñar”.
- “• En relación con lo anterior cuando 'lo que pasa' no es un conocimiento objetivado, externalizado, sino una relación con ese conocimiento”.
- “• Cuando junto con aquello que se enseña se transmite también la habilitación para recrear, resignificar lo recibido”.
- “• Cuando se les permite a los alumnos ser algo distinto de lo que las categorías (de la psicología, de la pedagogía) indican que son o que deben ser” (Diker, 2004: 229).

La educación despliega vínculos, relaciones. Y suelta subjetividades. ¿Qué es un aula vacía y vaciada de citas, vínculos y relaciones? “Para decirlo de modo más enfático, los pedagogos no tienen por qué asumir los problemas de las ciencias humanas y sociales. La Pedagogía surgió del cariño de los padres y los deseos de supervivencia y las formas de convivencia de la especie humana aprendió a configurar para servirle de nichos vitales. Este origen de la relación pedagógica no puede ser olvidado” (Assmann, 2013: 48). La pedagogía de la ternura comparte miradas y objetivos con la pedagogía de la potencia. “Entender que la construcción de conocimiento tiene como condición asumir la búsqueda permanente de actos de conciencia, implica reconocer que hay un mundo latente, magmático e inconsciente que constituye al sujeto individual y social. Implica reconocer otros espacios simbólicos de búsqueda que expliquen comprensivamente a la realidad subjetiva y colectiva: implica, sobre todo, reaprender a leer más ampliamente el mundo, me refiero al campo emocional, afectivo, que en la lógica civilizatoria de la razón positiva está vedado, implica considerar que los esclavos tienen también formas de resistencia que configuraron el mundo del amo –para construirlo o destruirlo–, que no es sólo el imago del amo que hace el mundo, asumir es estar en ese imaginario y negar que hay algo más allá de ese mundo que se impone” (Quintar, 2004: 10). También comparte dichas miradas y objetivos con las pedagogías críticas. “La pedagogía en este sentido no se reduce al dominio de habilidades o técnicas, sino que se define como una práctica cultural que debe ser contemplada ética y políticamente por las narrativas que produce, las reivindicaciones sobre la memoria social que plantea y las imágenes de futuro que considere legítimas” (Giroux, 1998: 61). Y, además, hace lo mismo con la educación problematizadora. “La concepción y la práctica ‘bancarias’, terminan por desconocer a los hombres como seres históricos, en tanto la problematizadora parte, precisamente del carácter histórico y de la historicidad de los hombres. Es por esto que los reconoce como seres que están siendo, como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también inacabada como ellos. Los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo inacabados más no históricos, se saben inacabados. Tienen conciencia de su inconclusión. Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana” (Freire, 1980: 96).

La educación problematizadora nos vincula con el aula. “Si existe una práctica ejemplar como negación de la experiencia formadora es la que dificulta o inhibe la curiosidad del educando y, en consecuencia, la del educador. Es que el educador que sigue procedimientos autoritarios o paternalistas que impiden o dificultan el ejercicio de

la curiosidad del educando, termina por entorpecer su propia curiosidad. Ninguna curiosidad se sustenta éticamente en el ejercicio de la negación de otra curiosidad (...) Estimular la pregunta, la reflexión crítica sobre la propia pregunta, lo que se pretende con esta o con aquella pregunta en lugar de la pasividad frente a las explicaciones discursivas del profesor, especies de *respuestas* a preguntas que nunca fueron hechas” (Freire, 2008: 80-81). Tal educación nos remite al diálogo. “La existencia, en tanto humana, no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente es *pronunciar* el mundo, es transformarlo (...) El diálogo es este encuentro de los hombres mediatizados por el mundo para *pronunciarlo* no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú” (Freire, 1980: 105).

Nombrar el mundo. Nombrarnos. Interrogarnos por el mundo y por nosotras/os. Todo eso implica preguntarnos quiénes somos. “Debemos, en principio, sostener que el *diálogo* sufre una importante dispersión de sentido; esto se debe no sólo a las apropiaciones de su sentido, para fundar intereses diferentes o contradictorios entre sí, sino a los diversos significados que el mismo autor le otorga. En principio, podría sostenerse que el diálogo posee cuatro significados diferentes. En primer lugar, en un sentido cognitivo, *diálogo* indica un tipo de comunicación (muchas veces, *la* comunicación) para construir la verdad, que nadie posee de manera absoluta. Este sentido insta un principio de derecho a la igualdad cognitiva al rechazar toda verdad prescriptiva o dicha para otros (en virtud de un poder desigual en las relaciones de fuerza). En segundo lugar, hay un sentido eminentemente pedagógico del *diálogo*, que se comprende en relación con la educación problematizadora y que se opone al ‘anti-diálogo’, propio de la educación bancaria. De todos modos, en este contexto de comprensión existe una noción de comunicación (ligada al diálogo) no demasiado compleja e indudablemente relacionada con el pensamiento de la época (...) En tercer lugar, nos encontramos con un sentido político ‘liberal’ por así decirlo. En este sentido, el *diálogo* es una forma de ‘acuerdo’ racional o de microcontrato social. Tal significado del diálogo se encuentra avalado por un importante grupo de intelectuales y trabajadores culturales freirianos (...) Cabe resaltar que, por un lado, ninguna de estas afirmaciones las hace Freire en sus obras (...) En cuarto lugar, existe un sentido crítico-político del diálogo que gira en torno a dos ejes: el trabajo *con* los otros y no *para* ellos, lo que luego es *sobre o contra* los oprimidos, y la vinculación del diálogo con la transformación del mundo, donde pronunciar la palabra (como ya se ha dicho) adquiere pleno sentido al transformar la realidad de opresión. Nos encontramos aquí con un sentido praxeológico del diálogo, el diálogo es praxis, es acción más reflexión y posee un alcance político indiscutible. No se hace más que, por la vía del diálogo, afirmar la politicidad de la educación en dos sentidos: uno relacionado con la democratización de los espacios sociales y los trabajos culturales y el otro vinculado con la intervención transformadora (sobre la base de aquel requisito) en el mundo social y cultural” (Huergo, 2004:196-197).

El diálogo como *demos* y como transformación trasluce una realidad: la de dialogar para nombrar nuestras prácticas, para crear nuevas experiencias y para construir mundos. Nuestras manos escriben y crean realidades. Podemos escribir y construir sueños o pesadillas. Son posibilidades de nuestra incompletud. “La razón que habla en primera persona no se dirige al Otro, sostiene un monólogo” (Levinas, 1997: 96). La razón en primera persona es un ego, un yo que impone y no escucha. “¿Cómo puede creerse en la veracidad de una palabra interpelante si se niega la posibilidad o el beneficio de la interpelación misma? (Dussel, 1987: 86). Estamos frente a la negación de la interpelación e, incluso, de la razón. “Así que es esclavo por naturaleza el que pue-

de depender de otro (por eso, precisamente es de otro) y el que participa de la razón en tal grado como para reconocerla, pero no para poseerla” (Aristóteles, 2007: 48). Los ciudadanos poseen el logos, la razón, las palabras, la deliberación y la argumentación. Los esclavos y las mujeres la voz. “Reducir el lenguaje del otro al grito lleva a enunciar nuestra pretendida ‘palabra’ también desde el grito. Aristóteles; que define al hombre como ‘animal que posee logos’ (‘palabras’ y ‘razón’), cuando analiza la sociedad esclavista, a la que justifica, disocia los dos sentidos del logos y deja al esclavo una palabra vacía. Frente a ese ser inferior; el amo es aquel cuya voz supone la totalidad significativa del logos. Al ‘esclavo’ por naturaleza’ no le resta nada más que una voz cuasianimal, equivalente al grito Como consecuencia de este hecho, la política aristotélica se construye teniendo no la palabra como presupuesto, sino el grito, en cuanto que éste es necesario para el logos, así como el esclavo es necesario para la ciudad” (Roig, 2009: 133). Esta definición oculta, esconde la dicotomía civilización-barbarie. Los civilizados poseen el logos y los pueblos gritan. “La negación de la ‘palabra’ al otro conduce a negar nuestra propia palabra a quedarnos legítimamente sin ella” (Roig, 2009: 133).

Las pedagogías pueden construir diversidades. “El modo por el cual se presenta el Otro que supera *la idea de lo Otro en mí*, lo llamamos, en efecto, rostro” (Levinas, 1997: 74). Y pueden hacerlo buscando, encontrando y asomándose en las instituciones escolares, a los rostros de las otras y los otros. “Es el amor y no la guerra el padre de todo” (...) Esta virtud del amor meta-físico es el fundamento del humanismo crítico (...) Esta virtud del amor-justicia es, precisamente, el saber situarse en la posición misma del cara-a-cara. El rostro del Otro, su persona es siempre novedad” (Dussel, 1987: 114-115). Esta vinculación (amor-justicia), nos remite nuevamente a la educación. “Quien elige enseñar, sólo puede sostener su tarea si mantiene abierta la convicción de que vale la pena conocer el mundo y que cada niño es merecedor de ese legado; así como también si sostiene la idea de que el mundo puede ser mejor de lo que ha sido (...) Es un amor que se parece mucho a la justicia (Siede, 2007: 246-247).

También pueden construirse pedagogías pedantescas que entienden el rostro del otro como el rostro del bárbaro. “De manera general, puede afirmarse que la imagen ‘Civilización o Barbarie’ constituye una metáfora más o menos recurrente del lenguaje político (...) La palabra ‘civilización’ empleada por primera vez en 1757 por el marqués de Mirabeau, tuvo un lugar eminente entre las ideas-imágenes que han atravesado la época moderna” (Svampa, 2006: 17). El concepto antagónico a la civilización, bárbaro ‘fue un término acuñado por los griegos para designar al extranjero, aquel que no pertenecía a la polis, definición que tuvo primeramente alcances políticos y más tarde culturales. ‘Bárbaros’ fue también, durante la Antigüedad tardía, las tribus invasoras que devastaron el Imperio Romano. Hacia el siglo XVIII; el contra-concepto fue utilizado tanto para indicar la existencia de un estado anterior, en el cual permanecían otras culturas, contrapuestas al estado actual de las sociedades europeas, como para designar la alteridad. Bárbaro es así un vocablo a través del cual no se define sino que se califica al Otro” (Svampa, 2006: 20).

En América Latina, la “concepción teológica acerca del alma de los negros se reformula bajo formas laicas apoyadas por la ciencia, con alcance a toda población de color; y esa convicción modernizada de la inferioridad innata de vastas capas sociales incluye su incapacidad para gestar un pensamiento que no sea bárbaro o bastardo” (Argumedo, 1993: 166). En nuestro país, se construye una gramática colonial que incluye y excluye. Incluye el pensamiento “civilizado” y excluye el pensamiento “bárbaro”, “bastardo”, “popular”. “La promesa educativa pretendió eliminar lo negativo reen-

cauzándolo: despojando de palabra al hijo de inmigrantes, al ‘cabecita negra’ al ‘mal’ hablado, devaluando el lenguaje no oficial, rechazando estilos de vidas diferentes, en fin desautorizando una amplia gama de diversidades culturales (...) Así, el sentido común se tornó indeseable, frente al pensamiento elaborado, la metáfora, sólo artificio del lenguaje frente a la rigurosidad explicativa de la deducción, la emoción devaluada frente a la razón, la emoción reprimida frente al decoro de las formas correctas de comunicación, la estética mera apariencia frente a la solidez certera de la racionalidad, la sexualidad pecaminosa frente a la mirada juiciosa de la moral” (Duschatzky-Skliar, 2001: 185-186).

Esta gramática colonial también es generacional. ¿Por qué no existen generaciones entre 1837 y 1880? ¿Por qué tampoco existen luego de ese último año? “Para comprender la realidad argentina, Sarmiento parte de establecer un par de categorías totalizadoras, dicotómicas e irreconciliables ordenadas valorativamente: ‘Civilización y Barbarie’ (...) La estrategia principal que Sarmiento propuso para llevar a cabo esta tarea fue un sistema educativo normalizado que combinaba elementos provenientes principalmente de los modelos norteamericano y francés (...). El ‘afuera’ escolar, el lugar habitado por el pueblo cuando no es alumno, no escapó a la matriz de comprensión moderna sarmientina. En ella es posible ubicar dos opciones no contradictorias: por un lado, una posición más optimista comprende al exterior como el *desierto*. Fuera de la escuela no hay nada, sólo territorio virgen a ocupar y dominar (...) La otra forma, más pesimista, comprende el exterior como el espacio de la *barbarie*, el lugar de un enemigo externo constitutivo y amenazante contra el que hay que luchar sin pausa y sin descanso con la espada, con la pluma y la palabra a riesgo de ser fagocitado por él” (Pineau, 2008: 178-179). Desde esta perspectiva la barbarie acecha. ¿Qué clases de alfabetizaciones se pueden construir con y desde esta mirada? “¿Qué porvenir aguarda a Méjico, el Perú, Bolivia y otros estados sudamericanos que tienen aún vivas en sus entrañas como no digerido alimento, las razas salvajes o bárbaras indígenas que absorbió la colonización y que conservan obstinadamente sus tradiciones de los bosques, su odio a la civilización, sus idiomas primitivos y sus hábitos de indolencia y de repugnancia desdeñosa con el vestido, el aseo, las comodidades y los usos de vida civilizada? (...) Cualquiera que estudia detenidamente los instintos, la capacidad industrial e intelectual de las masas en la República Argentina, Chile, Venezuela y otros puntos, tiene ocasión de sentir los efectos de aquella inevitable pero dañosa amalgama de razas incapaces o inadecuadas para la civilización” (Sarmiento, 2010: 30).

¿Qué vínculos pedagógicos se pueden construir si el otro y la otra pertenecen a razas incapaces? “Los indios no piensan porque no están preparados para ello” (Sarmiento, 1946: 119). ¿Incapaces para qué y para quiénes? “(...) que estamos a fines del siglo XIV, y en un extremo de la América; que los que gobernamos procedemos de una raza europea, cristiana, civilizada; que hemos acumulado riquezas los unos, ciencia los otros y tenemos desenvuelto por el ejercicio el sentimiento de la dignidad y de la libertad personal, como la aspiración al engrandecimiento, gloria y riqueza de la sociedad que formamos parte. Estas condiciones especiales en que se halla afortunadamente la parte más influyente de la sociedad, no pueden ser modificadas por la incorporación en ella de razas inferiores, en cualquier extensión que sea, o de extranjeros que no se asocian al todo, para darnos un gobierno mixto entre blanco, negro o indio, mestizo, zambo o mulato, según resulte de la amalgama social de abyectos, de exaltados o indiferentes, de bárbaros, de ignorantes y de ilustrados, de libres, de libertos y esclavos al fin, porque de eso se tratan las formas de gobierno” (Sarmiento, 1946: 120). Sarmiento piensa en términos binarios y dicotómicos. “Los salvajes tienen todos el cráneo del mismo tamaño, y piensan todos lo mismo; es decir

no piensan, sino que sienten. En el estado de barbarie ya se diferencian los cráneos; y empiezan a haber opiniones, es decir, unos pocos que empiezan a dudar de algo (...) Descartes puso como fundamento de la filosofía, no dando por probada la existencia de nada: 'Pienso; luego existo'. Un español o un americano del siglo XVI debió decir con más verdad: Existo; luego no pienso! (Sarmiento, 1946: 138).

¿Qué huellas pedagógicas produce afirmar que hay razas incapaces, sujetos que no pueden pensar? "Sarmiento había imaginado una sociedad más simple, resultante del efecto de una simplificación forzada (...) La sociedad debería construirse en contra de su propia naturaleza y no desarrollándola" (Puiggrós, 1980: 80-81). ¿Qué marcas en el magisterio actual perviven de estas afirmaciones? ¿Las mismas prefijan destinos? "También en el discurso de Sarmiento se localizan los límites sociales de la escolaridad pública frente a la pobreza infantil, mirada casi positivista de la miseria que anticipa las tesis de algunos pedagogos normalistas sobre el delito de los niños y jóvenes y los argumentos para la creación de casas de reforma para la minoridad. El niño callejero consistía para Sarmiento, un peligro social futuro (...) Para estos niños-adultos no podía ser la educación pública la encargada de modificar su situación social (...) Excluidos de la instrucción, debían ser, para Sarmiento objeto de una *operación de regeneración* concurriendo a casas de reformas o a escuelas de artes y oficios. Diferentes de las cárceles, éstas instituciones debían ofrecer una enseñanza útil y no simplemente asistir a los niños" (Carli, 2002: 52-53). De un monólogo estigmatizante debemos pasar a un diálogo que construya un/a nosotros/as. "Hablar es volver el mundo común, crear lazos comunes" (Levinas, 1997: 99).

Las pedagogías se hacen y deshacen en (las) palabras que pronuncian nuestros logos, nuestros mundos. "Nuestro logos es un logos que tiene necesidad de salir de su propia lógica para atraer dentro lo que la razón filosófica occidental ha dejado fuera. Hemos de ir más allá del concepto" (Bárcena, 2014: 109). El diálogo es lo que habilita enseñar y aprender. "El diálogo entre profesoras o profesores y alumnos o alumnas no los convierte en iguales, pero marca la posición democrática entre ellas o ellos. Los profesores no son iguales a los alumnos por *n* razones, entre ellas porque la *diferencia* entre ellos los hace ser como están siendo. Si fuesen iguales, uno se convertiría en el otro (...) La relación dialógica no anula, como se piensa a veces la posibilidad del acto de enseñar. Por el contrario, funda ese acto" (Freire, 1999: 112). ¿Qué es *estar siendo* un/a docente? ¿Qué es *estar siendo* un/a docente en América Latina? ¿Existen *otras* pedagogías bajo la Cruz del Sur? ¿Es igual, parecido o muy diferente, estar siendo docente en Argentina, Bolivia, México, Chile o Ecuador? Debemos preguntarnos quiénes estamos siendo y qué hacemos. Es decir, debemos indagar sobre nuestro quehacer.

¿Nos forman para reflexionar y pensar sobre nuestros quehaceres? ¿Quién define nuestras tareas? ¿Dónde se definen? "Históricamente, ni las instituciones de formación docente, ni las escuelas públicas se han considerado a sí mismas sitios importantes para educar a los docentes como intelectuales" (Aronowitz Giroux, 2003: 172). La recuperación de las experiencias de otras/os maestras/os latinoamericanas/os nos permite pensar el aula como un territorio más de formación docente. Y la lectura de las/os *viejas/os* docentes nos habilita a nombrar nuestras experiencias, a narrar nuestras prácticas y a situarnos como sujetos históricos, como trabajadoras/es intelectuales. "Al considerar a los docentes como intelectuales, se esclarece y recupera la noción generalizada de que toda actividad humana requiere algún tipo de pensamiento. Es, decir, ninguna actividad, no importa cuán rutinaria se torne, se abstrae de cierto funcionamiento mental. Este es un tema crucial porque al sostener que el uso de la

mente es una parte general de toda actividad humana, se dignifica la capacidad humana para integrar el pensamiento y la práctica y, al hacerlo, se enfatiza la esencia de lo que significa considerar a los docentes como profesionales reflexivos” (Aronowitz Giroux, 2003: 170). Nombrar a las/os docentes “como intelectuales sirve para criticar seriamente aquellas ideologías que legitiman las prácticas sociales que separan la conceptualización, la planificación y el diseño de los procesos de implementación y ejecución. Es necesario recalcar que los docentes deben asumir una responsabilidad activa en el planteo de preguntas serias acerca de lo que enseñan, cómo deben enseñarlo y cuáles son los objetivos generales que se están buscando” (Aronowitz Giroux, 2003: 171).

Creemos que las/os docentes debemos participar del debate sobre educabilidad y educatividad. Una suerte de *yo si puedo* que, como docente, me permite integrarme a la argumentación por los saberes y los conocimientos “que vale la pena enseñar” (Aronowitz Giroux, 2003: 167). Es necesario poder distinguir el ámbito de las políticas educativas y el de las pedagogías. Son dos gramáticas diferentes. Tal vez, incluso, representen tiempos distintos. Pero, ¡qué bello sería un diálogo amoroso y profundo entre ambos! “Al inaugurar la idea de capacidad del poder decir, conferimos, de un solo golpe, a la noción de obrar humano la extensión que justifica la caracterización como *hombre capaz* del sí que se reconoce en sus capacidades” (Ricoeur, 2006: 127). ¿Existen las/os docentes incapaces? ¿Las/os docentes *no están preparadas/os para pensar*? ¿Cómo se forma un/a docente? ¿Dónde ha quedado esa narrativa *entusiasta* qué es la pedagogía? ¿Qué se puede esperar de un/a docente juzgada/o y condenada/o? ¿Qué huellas imprimieron e imprimen en nuestras formaciones *la letra con sangre entra*? “(...) comprender lo que hay detrás de los discursos significantes de mundo y no juzgar a quienes los emiten” (Quintar, 2004: 10). ¿Será que cuando un/a docente condena a un/a estudiante se está condenando a sí misma/o? ¿Será que al no reconocer a las/os estudiantes como sujetos capaces está negando su propia capacidad? Se trata de buscar palabras y conceptos para ampliar nuestras definiciones sobre las formaciones docentes y sobre las capacidades, como así también de construir un lenguaje “que, sin restringirse a una función cognitiva, pueda expresar la rebeldía del hombre. Lo cual se vincula con los desafíos que el hombre ha reconocido para sí en su esfuerzo por vivir en el marco del empeño por construir su historia” (Zemelman, 2007: 39).

Es posible, deseable y necesario repensar los vínculos entre las palabras y las/os docentes. Si las/os docentes trabajamos con las palabras (y no sólo con ellas), ¿por qué privarnos de las mismas para pensar(nos) y nombrar(nos)? Todo parece una suerte de extrañamiento en relación con las herramientas: materiales con los cuales estamos trabajando diariamente. Se trata de “atreverse a pasar de la tercera a la primera persona. Si el sujeto está en movimiento, la idea de no petrificar los significados se relacionan con el empeño en no perder la fuerza magmática propia de la necesidad de pensar y seguir pensando, lo que va más allá de los límites de la función comunicativa del lenguaje” (Zemelman, 2012: 64). En síntesis, hay que asomarse a la primera persona y encontrar(se) con otras experiencias docentes que construyen pedagogías.

1.6. Comunidad

“El ser humano es un ser viviente. Todos los seres vivientes animales son gregarios: el ser humano es originariamente comunitario. En cuanto comunidad desde siempre acosadas en su vulnerabilidad por la muerte, por la extinción, deben continuamente tener una ancestral tendencia, instinto, querer permanecer en la vida. Este

querer-vivir de los seres humanos en comunidad se denomina *voluntad* (...) En la Modernidad eurocéntrica, desde la invasión y la posterior conquista de América en 1492, el pensamiento político ha definido por lo general *el poder* como dominación, ya presente en Maquiavelo, Hobbes y tantos otros clásicos incluyendo a Bakunin, Trotsky, Lenin o Weber -cada uno con diferencias conceptuales importantes-. Por el contrario los movimientos sociales actuales necesitan tener desde el comienzo una noción *positiva* de poder político (sabiendo que frecuentemente se *fetichiza*, se corrompe, se desnaturaliza como *dominación*) (Dussel, 2012: 30). La voluntad de querer vivir tiene que transformarse en “voluntad de vivir-común (...) La comunidad como comunidad comunicativa, lingüística, es en la que sus miembros pueden darse razones unos a otros para llegar a acuerdos (...) Ese *consenso-consenso populus* lo llamaría Bartolomé de las Casas defendiendo a los indígenas en 1546- no puede ser fruto de un acto de dominación o *violencia* donde se obligara a las voluntades a negar su ‘querer vivir propio’ a favor del ‘querer-vivir-del- soberano’ el Rey como lo proponía Hobbes” (Dussel, 2012: 31-32).

Vemos un querer vivir propio que se está construyendo: un querer vivir propio, común y singular. “Más allá del individualismo metafísico liberal y más acá del colectivismo sustantivo del socialismo real, la *comunidad* indica la inserción intersubjetiva originaria de la subjetividad singular de cada ciudadano” (Dussel, 2012: 108). No se trata de individualismo, ni de colectivismo. “La crítica del método individualista suele partir, generalmente, de la tendencia colectivista. Pero si el individualismo no abarca más de una parte del hombre, así le ocurre también al colectivismo: ninguno de los dos se encamina a la integridad del hombre, al hombre como un todo. El individualismo no ve al hombre más que en relación consigo mismo, pero el colectivismo no ve al *hombre*, no ve más que la ‘sociedad’. En un caso el rostro humano se halla desfigurado, en el otro oculto” (Buber, 1992: 142). Ni rostro desfigurado ni rostro oculto. “El hecho fundamental de la existencia humana es el hombre con el hombre” (Buber, 1992: 146). “(...) la comunidad es (...) como el *Dasein* mismo en su constitución *singularmente plural*” (Esposito, 2003: 155).

Aquí, el desafío político y pedagógico consiste en construir comunidades entre singularidades y pluralidades. “Pero la comunidad, la comunidad en formación (la única que conocemos hasta ahora), ya no es estar uno junto a otro, sino el estar uno con otro en una pluralidad de personas. Y esa pluralidad, si bien se mueve conjuntamente en pos de una cierta meta, experimenta por completo una predisposición mutua, una oposición dinámica, una fluir del yo hacia el tú, hay comunidad cuando la comunidad acontece. La colectividad se basa en un decrecimiento organizado del elemento personal mientras que la comunidad se basa en su aumento y en su confirmación en la mutualidad” (Buber, 2013: 138). La mutualidad de la cual habla Buber está en el origen etimológico de la palabra *communitas*: el *cum* latino y el vocablo *munus*. “Lo que prevalece en el *munus* es en suma la reciprocidad o ‘mutualidad’ del dar que determina entre el uno y el otro un compromiso” (Esposito, 2003: 22-23). Entonces la *communitas* no es “una posesión, sino por el contrario, una deuda, una prenda, un don-a-dar” (Esposito, 2003: 22-23). El don aparece en la perseverancia del ser, en el querer vivir, en la voluntad de vivir-común. “El don del interés común no es ya vínculo contingente y pasivo -no es altruismo ni compasión ni un conflicto de deseos por el prestigio y por las cosas-, sino generosidad en su comprensión activa y radical” (Tatián, 2014: 53). La pedagogía y la política adquieren el carácter de un don-a dar para nombrar lo nuevo o para nombrar lo viejo pero de otro modo. “Todo PUEBLO que alcanza un cierto grado de desarrollo se halla naturalmente inclinado a practicar la educación. La educación es el principio mediante el cual la comunidad humana conserva y transmite su peculiari-

dad física y espiritual. (...) la educación no es una propiedad individual, sino que pertenece, por su esencia a la comunidad. (...) En parte alguna adquiere mayor fuerza del influjo de la comunidad sobre sus miembros que en el esfuerzo constante para educar a cada nueva generación de acuerdo con su propio sentido” (Jaeger, 1983: 3).

Las pedagogías y los dones se ubican de este modo entre los cambios y las conservaciones. “Como dijimos, transmitir es dar el mundo, y para dar el mundo, es preciso apropiárselo previamente. Enseñar lo conservado, eso es educar. El contacto con lo viejo (y con los viejos), con los muertos y con ciertas prácticas ligadas a la custodia, al acopio, al registro y a la colección, así como otras vinculadas a la distribución y al reparto, es inevitable. Tan inevitable como la disposición de un ejército selecto de agentes encargados de practicar ese reparto entre las nuevas generaciones. Cuando una educación tiene lugar se pone en marcha la maquinaria que fabrica patrimonios y oferta repertorios” (Alliaud-Antelo, 2009: 28). En Nuestra América es necesario (re)crear nuestros patrimonios y ofrecer nuestros repertorios. “El pasado es, en suma, objeto de un aprendizaje cuyo tema somos nosotros mismos. Toda teoría de la cultura, exige, por tanto, la referencia a la memoria como forma de conocimiento de lo humano” (Bárcena-Melich, 2014: 34-35). No existe otra forma, para estar siendo nuestras memorias y nuestras historias. “El pueblo, todo deberá poder ser educado en un sistema pedagógico que supere el eurocentrismo en todas sus ramas del saber (en primer lugar, en la historia), que exponga coherentemente la larga y compleja historia pluri-nacional y latinoamericana en la historia mundial. Debería ser una educación en los principios ético-normativos pluri-culturales, una educación técnica y económica apropiada para el propio grado de desarrollo, que debiera ser autónomo y en primer lugar auto-centrado, para después competir con alguna posibilidad de éxito” (Dussel, 2012: 108). Esto requiere aprender a estar siendo nosotras/os mismas/os en una comunidad diversa. “Una comunidad que se produce, una comunidad que se genera, una comunidad que se inventa. Una comunidad en la que se entra y no a la que pertenece, una comunidad que es libertad y no necesidad –y que tampoco es sociedad, porque se establece en función de lo común. Los seres humanos, dice Spinoza, entran en relación por lo que tienen en común, porque es esto que tienen de común lo que los hace incrementar su potencia, si es que se componen adecuadamente. Pero eso común no es un destino inexorable, y puede adoptar distintas formas” (Tatián, 2009: 70).

En este punto, debemos hablar de las comunidades pedagógicas que se construyen junto a lo que se da. “El que enseña es un experto en sucesiones. Apuesta a lo que puede suceder y cede. ¿Qué cede? Tiempo. Si el tiempo es un don, si el tiempo es una dádiva que nos permite vivir sucesivamente contra la amenaza de que el ser nos sea dado todo de una vez, en una lección, el que enseña es un donador. Enseñar es donar. Para enseñar, el profesor toma y se toma su tiempo. También les da tiempo a los alumnos y se lo toma” (Antelo, 1999: 35). Y, asimismo, debemos hablar de la pedagogía como una palabra a dar. “La educación como relación con la infancia consiste, quizá esencialmente, en dar la palabra, en dar la posibilidad de que el niño, que no habla, tome la palabra. La educación es el proceso por el que los recién llegados, los nuevos, los que no hablan nuestra lengua, son introducidos en nuestra lengua. Porque tiene una infancia, cada nuevo ser humano, se constituye en nuevo sujeto de lenguaje, afirma su singularidad como parlante” (Larrosa: 2001, 427). La palabra y la singularidad apuntan a tomar la palabra, a (a) saltarla. “Desde este punto de vista, la educación implica una responsabilidad para con el lenguaje puesto que el lenguaje es ese don que nosotros hemos recibido y que tenemos que transmitir” (Larrosa, 2001: 428).

Somos herederas/os de lenguas y palabras. “Dar la palabra no equivale primero a una apropiación y después a un gesto de hospitalidad, sino que es abrir un espacio *entre dos* donde la palabra se haga fecunda en ese espacio *inter-esado*. Somos entre palabras. Dar la palabra es *darse* en ella para habitar en el modo de ser del lenguaje, de un modo donde las palabras y las cosas conservan, pese a todo sus distancias” (Bárcena, 2004: 27). Si en las escuelas hay tiempo y palabras para dar, la escuela puede ser una comunidad de tiempos y palabras. “El maestro da una palabra que el alumno toma, no para devolvérsela, como si le perteneciese a aquél, sino para estirla y transformarla más allá de sus posibilidades, hasta que pueda situarse superando el límite que ninguna otra letra del alfabeto pueda sobrepasar” (Bárcena, 2003: 147). Esto nos conduce a la construcción de alfabetos en las escuelas y en la comunidad. “La escuela debe ser, imperativamente, comunidad (...) Sólo así, construida sobre el diálogo, una generación nueva, podrá, gracias a su identidad, contemplar y transformar el mundo” (Carvallo Rey, 2011: 67). ¿Qué es una escuela sin dones? ¿Qué es una escuela sin tiempos y sin palabras? Es una escuela vacía, vaciada y deshumanizada. Pero, la escuela puede: “Desarrollar la potencialidad desde la subjetividad, superando los códigos de información y del comportamiento, avanzando hacia el mar abierto, hacia la vastedad del colocarse, que es más que la capacidad de apropiación de las circunstancias porque define un camino para contestar a la pregunta ¿cómo hacer del hombre más hombre? (...) No se trata de hacer hombres funciones-sino hombres semillas capaces de volver a nacer para estar presentes como sujetos erguidos y autónomos” (Zemelman, 2007: 18).

¿Doble nacimiento? ¿O nacimiento en dos tiempos?. “El ser humano tiene el privilegio de un nacimiento en dos tiempos: el biológico y el biográfico, siendo este último, la ‘segunda oportunidad’ que todo el mundo merece. Estamos hablando de un auténtico re-nacimiento, que es tanto una ratificación de mi nacer fáctico y una esperanza de aprender lo nuevo” (Bárcena, 2004: 57). El por-venir puede traer miedos o esperanzas. Sobre estos y éstas se van formando las comunidades. Del miedo y la comunidad escribe Hobbes: “(...) contrato es ante todo lo que no es don, ausencia de *munus* (...) Vaciar el peligro del *cum* eliminándolo definitivamente” (Esposito, 2003: 42). El por-venir también puede anunciar esperanza. “Quisiera señalar por lo menos dos condiciones estructurantes de la esperanza como acto ético político a) *un proyecto* que articule y dé sentido y b) el *nosotros*, que da vida al proyecto para trascender, a fuerza de latido, al ‘modelo’ como forma de realización del futuro. El nosotros implica un espacio tiempo relacional que se *abre* entre sujetos, espacio tiempo que hace posible que circule el deseo de saber, de producir conocimiento, de hacer historia, de recrear realidad, de contribuir a la reinención de mundos posibles. En este sentido el nosotros (...) un espacio a construir y resignificar permanente e incansablemente” (Quintar, 2005: 250). El nosotros/os se presenta como una comunidad significativa y resignificante. “Pensamos en los límites de lo significado, ya sea para fortalecerlos como refugio de lo que somos, o bien para problematizarlos y cuestionar lo que sabemos, y que por saber, somos” (Zemelman, 2007: 153).

“El principal presupuesto para el surgimiento de un diálogo genuino es que cada uno piense a su compañero como es –y justamente como ese- ser humano particular. Tomo conciencia de él, de lo suyo, de que es distinto, esencialmente distinto a mí, esencialmente distinto a mí de una forma determinada que le es propia y que es única, y acepto el ser humano que he percibido de modo que precisamente a él puedo dirigirle mi palabra con toda seriedad” (Buber, 2013: 168-169). Lo expresado tiene en vista una comunidad de igualdad y diversidades. “Más allá de la igualdad de la Revolución burguesa se encuentra la responsabilidad por la Alteridad, por los derechos distintos,

diferentes del Otro. Más allá de la comunidad política de los iguales (blancos, propietarios, del sistema metropolitano, del ciudadano abstracto de la elite) se encuentran los explotados, los excluidos, los no iguales (de raza no blanca, pobres, post-coloniales, diferenciados por su cultura, sexo, edad), las masas populares” (Dussel, 2012: 179). Las formaciones docentes tienen que tomar nota y apuntes de estas concepciones de la igualdad y las diversidades. Se trata de problematizar *los orígenes* del sistema educativo y sus formaciones. Las comunidades pedagógicas están habitadas por *otros* tiempos y *otros* conceptos. Es decir, por *otros* dones. ¿Qué palabras y qué tiempos se pueden dar sino se problematizan nuestras id-entidades?

1.7. Generaciones

“Los historiadores ubican el tiempo de los pueblos, de las naciones, de las clases sociales, en síntesis, aquello que hemos llamado las entidades históricas últimas, en la intersección de la perspectiva subjetiva y la perspectiva cósmica. El tiempo histórico descansa, en efecto, en la ubicación y la puesta en marcha de dispositivos, procedimientos e instrumentos del pensamiento, cuya función consiste en construir un puente por encima del abismo que separa al tiempo del alma del tiempo del mundo” (Ricoeur, 2009: 62). Las mujeres, los hombres y los pueblos estamos siendo (en) dos perspectivas temporales: perspectivas temporales que pueden ser narradas. Uno de estos instrumentos del pensar-decir son las generaciones. “Quisiera mencionar otra conexión con el tiempo vivido y el tiempo del mundo que da su amplitud al tiempo histórico, sin quebrar su lazo con la experiencia viva de los hombres que actúan y sufren, deseo referirme a la noción de *continuidad de las generaciones*. Se trata una vez más, de un concepto mixto: por un lado está poderosamente enraizado en el fenómeno biológico del nacimiento, el crecimiento y la muerte (...) Pero por otro lado la noción de generación tiene un significado cultural. Se habla de la misma generación para designar a aquellos que recibieron las mismas influencias, vivieron las mismas experiencias, compartieron las mismas esperanzas” (Ricoeur, 2009: 63).

El concepto de generación en el campo filosófico recupera lo biológico y lo vincula con los modos de estar en el mundo. “En la historia, evidentemente, ser parte de una generación no significa única y primordialmente compartir una edad, sino un modo de estar en el mundo. En este sentido, lo que define y diferencia a una generación de otra está determinado por un horizonte de sentido que conforma este compartir el mundo” (Gilardi, 2011: 108). Esto implica compartir edades, compartir esperanzas, compartir mundos. “Para comprender la complejidad de este fenómeno, fundamental en el ámbito de la historia, es importante señalar que el concepto de generación lleva implícita una doble consideración: la de la sucesión y la pertenencia” (Gilardi, 2011: 108). Entonces, el compartir también es convidar, pertenecer y suceder(se). Viejos y nuevos mundos conviven y comparten lo suyo. Dos posiciones respecto a las/os recién llegadas/os se destacan. Ambas se diferencian por su mirada sobre la autoridad de *los viejos*. “Es parte de la propia condición humana que cada generación crezca en un mundo viejo, de modo que prepararla para un nuevo mundo sólo puede significar que se quiera quitar de las manos de los recién llegados su propia oportunidad ante lo nuevo” (Arendt, 1996: 189). Y, de la misma forma, divergen por su mirada sobre la autoridad de *los nuevos*. “La autorización pedagógica que los recién llegados conceden a los educadores, en vez de cosificar el mundo, lo que hace es facilitar la transmisión de una herencia y de un mundo común” (Bárcena, 2012: 35).

En el caso del filósofo español, su complejidad enriquece el análisis: “(...) la educación y la cultura encuentran su justificación en la existencia de una herencia y de

un mundo común, que son el resultado de una pluralidad de generaciones y de individuos” (Bárcena, 2012: 37). Incluso es necesario reflexionar sobre otro concepto la no simultaneidad. “El reconocimiento que hace Karl Mannheim del carácter no simultáneo de lo simultáneo pone de manifiesto la imposibilidad de reducir el fenómeno generacional a una noción lineal y homogénea del tiempo” (Gilardi, 2011: 108). Existe la no contemporaneidad de las/os contemporáneas/os. “El planteamiento del problema que propone el historiador del arte Pinder crece de las mismas raíces que el concepto cualitativo de tiempo que ya encontramos al citar a Dilthey (...) Lo que le interesaba, ante todo, del fenómeno generacional era la *“no contemporaneidad de los contemporáneos”*. Varias generaciones viven en el mismo tiempo cronológico. Pero como el único tiempo verdadero es el tiempo vivencial, se puede decir propiamente que todas viven un tiempo interior que en lo cualitativo es diferente a los otros” (Mannheim, 1993: 200). Además, el sociólogo alemán distingue entre posición y conexión generacional. “Por su parte, la posición generacional (...) se fundamenta en la existencia del ritmo biológico en el *‘ser ahí’* del hombre en los hechos de la vida y de la muerte y en el hecho de la edad. Uno se encuentra en una posición parecida a la de otros en la corriente histórica del acontecer social debido a que pertenece a una generación, a un mismo ‘año de nacimiento’” (Mannheim, 1993: 209).

Sin embargo la fecha de nacimiento constituye un dato que debe ser enriquecido. “Lo que constituye la posición común en el ámbito social no es el hecho de que el nacimiento tenga lugar cronológicamente al mismo tiempo -el hecho de ser joven, adulto o viejo en el mismo período que otros-, sino que lo que la constituye primariamente es la posibilidad que en ese período se adquiere, de participar en los mismos sucesos, en los mismos contenidos vitales, más aún, la posibilidad de hacerlo a partir de la misma modalidad de estratificación de la conciencia. Resulta fácil probar que el hecho de la contemporaneidad cronológica no basta para constituir posiciones generacionales afines (...) Sólo se puede hablar, por lo tanto, de la afinidad de posición de una generación inserta en un mismo período de tiempo cuando, y en la medida en que, se trata de una potencial participación en sucesos y vivencias comunes y vinculados. Sólo un ámbito de vida histórico-social común posibilita que la posición en el tiempo cronológico por causa de nacimiento se haga sociológicamente relevante” (Mannheim, 1993: 216). Entonces no alcanza con nacer en determinadas fechas. Hay que participar en mundos compartidos. “Los individuos coetáneos estaban -y en general siempre están- vinculados por medio de una conexión generacional, sólo en la medida en que participaban de aquellas corrientes sociales y espirituales que constituían precisamente el momento histórico respectivo, y en la medida en que tomaban parte, activa y permanente, en aquellas interacciones que conforman la nueva situación” (Mannheim, 1993: 222).

Es imprescindible participar, vincularse, comunicarse, crear comunidades, agitarse y poder nombrarse. “Mientras que la afinidad por *posición generacional* sólo es algo de carácter potencial, una conexión generacional se constituye por medio de la participación, de los individuos que pertenecen a la misma posición generacional, en el destino común y en los contenidos conexivos que de algún modo forman parte de éste. Las *unidades generacionales* específicas pueden nacer, entonces, dentro de esa comunidad de destino. Estas unidades generacionales se caracterizan no sólo por significar diversas conexiones del acontecer vinculadas entre sí en el seno de una débil participación en común vivenciada por distintos individuos, sino también porque significan un modo de reaccionar unitario – un ‘agitarse juntos’ y un modo de configurar que están conformados por un sentido semejante – de los individuos que están en la medida en que lo están directamente vinculados a una determinada conexión gene-

racional” (Mannheim, 1993: 225). Este agitarse juntos no significa la ausencia de disputas. “En el ámbito de la misma conexión generacional pueden formarse varias unidades generacionales que luchen entre sí desde posiciones polarmente opuestas” (Mannheim, 1993: 225).

En nuestro país otro filósofo ocupa el lugar del pensador de las generaciones. “Las variaciones de la sensibilidad vital que son decisivas en historia se presentan bajo la forma de generación. Una generación no es un puñado de hombres egregios, ni simplemente una masa: es como un nuevo cuerpo social íntegro, con su minoría selecta y su muchedumbre, que ha sido lanzado sobre el ámbito de la existencia con una trayectoria vital determinada. La generación, compromiso dinámico entre masa e individuo, es el concepto más importante de la historia, y por decirlo así, el gozne sobre que ésta ejecuta sus movimientos” (Ortega y Gasset, 1956: 7). Las generaciones se vinculan entre sí a partir de las herencias y las construcciones propias. “Para cada generación, vivir es, pues, una faena de dos dimensiones, una de las cuales consiste en recibir lo vivido -ideas, valoraciones, instituciones, etcétera- por la antecedente; la otra dejar fluir su propia espontaneidad. Su actitud no puede ser la misma ante lo propio que ante lo recibido. Lo hecho por otros, ejecutado, perfecto en el sentido de concluso, se adelanta hacia nosotros con una unción particular: aparece como consagrado y, puesto, que no lo hemos labrado nosotros, tendemos a creer que no ha sido obra de nadie, sino que es la realidad misma. Hay un momento en que las ideas de nuestros maestros no nos parecen opiniones de unos hombres determinados, sino la verdad misma, anónimamente descendida sobre la tierra. En cambio, nuestra sensibilidad espontánea, lo que vamos pensando y sintiendo de nuestro propio peculio, no se nos presenta nunca concluido, completo y rígido como una cosa definitiva, sino que es una fluencia íntima de materia menos resistente” (Ortega y Gasset, 1956: 9-10).

Se pueden observar distintas formas de vincularse con los legados y lo propio. “Ha habido generaciones que sintieron una suficiente homogeneidad entre lo recibido y lo propio. Entonces se vive en *épocas cumulativas*. Otras veces han sentido una profunda heterogeneidad entre ambos elementos, y sobrevinieron *épocas eliminatorias y polémicas*, generaciones de combate. En las primeras, los nuevos jóvenes, solidarizados con los viejos, se supeditan a ellos: en la política, en la ciencia, en las artes siguen dirigiendo los ancianos. Son tiempos de viejos. En las segundas, como no se trata de conservar y acumular, sino de arrumbar y sustituir, los viejos quedan barridos por los mozos. Son tiempos de jóvenes, edades de iniciación y beligerancia constructiva” (Ortega y Gasset, 1956: 9-10). En los tiempos jóvenes, los “distribuidores habituales de reconocimiento desaparecen uno a uno (es la selección natural), y aquellos que los reemplazan –las nuevas generaciones- no sienten ya ningún interés por él y además no le interesan (es la selección voluntaria)” (Todorov, 2008: 92). De todas maneras hay cambios en las definiciones sobre las infancias y las adolescencias, sobre la vejez y las generaciones. Incluso, estos cambios, que pueden ser percibidos en lo social con más nitidez, aparecen hoy, en el ámbito de lo familiar. Ortega y Gasset sostiene que el tiempo de una generación es de quince años. “Algunos fijan la duración del efecto de la generación en quince años (...) pero la mayoría de los autores sostienen que dura treinta, fundamentándolo en la siguiente consideración: los treinta primeros son años de formación, sólo al alcanzar esa edad empieza el individuo medio a ser creativo y cuando llega a los sesenta, el hombre deja la vida pública” (Mannheim, 1993: 196). Para el filósofo francés, la cuestión también remite a esa duración. “Se denomina generación a la media de treinta años que representa estadísticamente el tiempo de la reproducción de la especie humana. Este reemplazo incesante de los viejos y los muertos hace que la llegada y la partida de los seres humanos constituya

un intercambio permanente. De ello resulta que, en un momento dado, una escala de edades otorga determinado perfil biológico a la comunidad humana en la cual varias generaciones, tres, a veces cuatro, son contemporáneas unas de otras (...) Aparte de esto, el rejuvenecimiento y el envejecimiento de la sociedad, al equilibrarse, dan lugar a otro intercambio y a otro equilibrio entre el espíritu de conservación y el espíritu de renovación sin el cual no habría tradición ni renovación en la sociedad. Este fenómeno de la continuidad de las generaciones proporciona un apoyo a la memoria colectiva merced a la coexistencia en el mismo momento de muchas generaciones” (Ricoeur, 2009: 63).

Lo generacional entre las sucesiones y las continuidades lleva a conquistar las herencias, construir los legados e inventar las huellas. “De manera que debe haber algo en la noción de huella que permite relacionar el pasado que ya no es con el presente que es lo único que existe. Ahora bien, una huella también es un fenómeno mixto. Por un lado, es una impronta dejada por el paso de un ser vivo, un vestigio dejado en el lugar por donde pasó, una marca dejada por una cosa. Háblese de impronta, de vestigio o de marca, la huella tiene un aspecto material sometido a los azares de la conservación o la destrucción. Una huella puede borrarse o destruirse. Pero, por otro lado, la huella tiene algo de inmaterial, remite a un paso que tuvo lugar en el pasado. Es menester seguirla, remontarla, interpretar signos. Por lo tanto, la huella pertenece a dos modos lógicos, es un efecto que remite a una causa y es un signo que remite a un sentido. En razón de ello yo hablaría de efecto-signo. De ese modo, la huella conecta dos regímenes de pensamiento. En tanto marca, se relaciona con la noción de fecha, pero en tanto signo inmaterial remite al mundo ausente del cual es solamente vestigio, resto. Es en este sentido que se puede decir de la huella que conserva el pasado en el presente” (Ricoeur, 2009: 64).

La circunstancia de leer el pasado desde el presente comprende dos cuestiones: la construcción de ese pasado y la aparición de un *conflicto de interpretaciones*. “El templo griego, la casa o la vasija pueden seguir estando presentes, en uso o en desuso, peor lo que en definitiva ya no está es el 'mundo” (Gilardi, 2011: 111-112). Aquí, el presente se asoma como un don. “Entre el 11 de septiembre y el 28 de octubre de 1928, Ortega y Gasset dictó, en la ciudad de Buenos Aires, una serie de cinco conferencias con el título *Introducción al Presente* (...) Ortega y Gasset quería hacer una meditación sobre el presente y, al introducir a su auditorio en él con sus reflexiones, se obliga a poner el acento en su dramatismo constitutivo, pues en todo presente conviven tres modalidades de tiempo diferentes, algo así como tres ‘presencias del presente’: el hoy de los jóvenes, el hoy de los hombres y mujeres maduros y el hoy de los viejos. Tres dimensiones vitales conviven, en conflicto, diferencia y hostilidad inevitable en cada presente, de modo que todo presente es siempre discontinuo, y significa cosas distintas para el joven de veinte años, para el hombre de cuarenta y para el viejo de ochenta. Así que nos hacemos presentes en el presente de modo diferente, en función de la generación de la cual cada uno forma parte” (Bárcena, 2012: 22-23). ¿Estas diferencias suponen que sólo hay una misión para cada generación? Y, en ese caso, ¿se puede hablar de generaciones desertoras? “Si cada generación consiste en una peculiar sensibilidad, en un repertorio orgánico de íntimas propensiones, quiere decirse que cada generación tiene su vocación propia, su histórica misión (...) Hay, en efecto generaciones infieles a sí mismas, que defraudan la intención histórica depositada en ellas” (Ortega y Gasset, 1956: 9-10).

¿Quiénes definen la misión de una generación? ¿Las muchedumbres o la minoría selecta? “El moderno concepto de generación ha sido acuñado durante uno de

los aludidos y más gravitantes acontecimientos de la época: la Revolución Francesa, en la cual los jacobinos visualizaron a la juventud como un sector fundamental para defender las libertades republicanas, mediante una formación sistemática donde se inculcaba el desprecio a los prejuicios y la dictadura así como una actitud reverencial hacia el patriotismo y la fraternidad” (Biagini, 2012: 22). Para la filósofa alemana la Revolución Francesa mezcla política y educación. “Sin embargo, hay un hecho adicional, un hecho que se ha vuelto decisivo para el significado de la educación: el fenómeno de los nuevos, aunque es bien anterior no se desarrolló conceptual ni políticamente hasta el siglo XVIII. Con este punto de partida, se derivó desde el comienzo un ideal político teñido con los criterios de Rousseau, en el que la educación se convertía en un instrumento de la política y la propia actividad política como una forma de educación (Arendt, 1996: 188). Con el surgimiento de la Ilustración, el Estado pasa a ocuparse de la educación. “En gestación a lo largo de la Ilustración, el Estado educador fue traído al mundo por la Revolución Francesa. Origen conceptual y fáctico -fáctico porque conceptual-. Esta articulación tiene por emblema nombre propio Condorcet. Este matemático, filósofo planteó el concepto de República y propuso poco después las instituciones que necesariamente se derivan de él, en su famoso *Informe y proyecto de decreto* sobre la Instrucción Pública, de 1792. Desde el momento en que la soberanía pasaba del Rey, lugarteniente de Dios, al pueblo, lugarteniente de nadie, la instrucción del pueblo se convertía en la cuestión crucial (...) Sólo la idea de una razón accesible y compartible por todos hace plausible la soberanía popular” (Debray, 1995: 74).

Y en nuestro país, ¿qué sucedió con las soberanías pedagógicas? “Las generaciones pedagógicas que se sucedieron durante el siglo XIX tuvieron, como ya se ha dicho, que actuar urgentes por necesidades imperiosas, cuando todo había que hacerlo. No hubo un tiempo para un pensar pedagógico que adquiriera entonces modalidades originarias profundas. No pudo nuestra pedagogía, es obvio tomar las características de una doctrina autónoma, independiente” (Manganiello, 1980: 38). La ruptura con el Antiguo Régimen también crea optimismos: la regeneración del hombre, su perfectibilidad. Por primera vez un pueblo se enfrenta con el problema de su soberanía y es autor de la misma. Hay también otras rupturas: “(...) Nicolás de Cusa, matemático destacado de fines de la Edad Media y principios de la Edad Moderna (1410-1464), quien intentó escapar de manera novedosa de los impasses de la Edad Media, al sacar del *index* de actitudes prohibidas la curiosidad, en tanto le dio a la misma un nuevo estatuto” (Zelmanovich, 2012: 152). Y un optimismo previo. “En las escuelas hay que enseñar todo a todos” (Comenio, 1988: 32). El conocimiento se puede comenzar a ordenar y enseñar. Se pueden construir *discursos del método y didácticas magnas*. En la ciudad sueca de Leyden, se entrevistan Comenio y Descartes. “Desde mis años infantiles he amado el estudio. Desde que me persuadieron de que estudiando se podía adquirir un conocimiento claro y seguro de lo que es útil a la vida, el estudio fue mi ocupación favorita. Pero tan pronto como terminé de aprender lo necesario para ser considerado como persona docta, cambié enteramente de opinión porque eran tantos y tan grandes mis errores y las dudas que a cada momento me asaltaban, que me parecía que instruyéndome no había conseguido más que descubrir mi profunda ignorancia. Y, sin embargo yo estaba en una de las más célebres escuelas de Europa, en contacto con hombres sabios, si es que los hay en la tierra; aprendí todo lo que ellos sabían, y no satisfecho con las ciencias que me enseñaron, estudié los libros que trataban de las más raras, de las menos exploradas por los hombres de estudio” (Descartes, 1995: 10).

Gradualmente, nos adentramos en una realidad: la relación de los métodos y las didácticas con la transmisión integral de los conocimientos por las letras y los libros. “En el siglo XVI, la novedad del libro fue su multiplicación en un mundo en el que lo esencial de las relaciones era oral” (Gilmont, 1998: 346). Descartes pone en jaque lo aprendido, mediante su *discurso del método*: que es una novela de formación. “El género humano debe sacar poco a poco de sí mismo, por su propio esfuerzo, todas las disposiciones naturales de la humanidad. Una generación educa a la otra” (Kant, 2003: 30). Confluyen la severidad y optimismo. “Una época no se puede obligar a juramentar para poner a la siguiente en la condición de que le sea imposible ampliar sus conocimientos” (Kant, 2005: 36). Y lo hacen con una pedagogía (el título de la obra kantiana también se vincula con la pretendida *universalidad*) en la que se sostienen: “El hombre tiene necesidad de cuidados y de educación. La educación comprende la disciplina y la instrucción” (Kant, 2003: 31).

Ahora, nos encontramos con lo generacional como vínculo entre saberes, políticas y subjetividades. “Los interrogantes que surgen son diversos: ¿el tiempo propio de la infancia adquiere otra dimensión al inscribirse en el tiempo largo de los imaginarios políticos y de los proyectos educativos?, ¿cómo se inscribe el tiempo de la política y de la educación, tan tensados hacia el futuro y hacia el pasado, en el tiempo presente de una generación de niños. Preguntarnos por la construcción de las generaciones nos sitúa en el tiempo largo y, más puntualmente, en las transformaciones políticas y educativas. Los *niños evocados como generación* son dotados de un tiempo que atiende el presente pero se proyecta hacia el futuro, se desplaza de la edad para proyectarse en un tiempo imaginario” (Carli, 2002:15).

“Para que haya educación, es necesario que estén en presencia una generación de adultos y una generación de jóvenes y una acción ejercida por los primeros sobre los segundos” (Durkheim, 1977: 132). Esta definición *clásica* de educación no contempla que lo generacional en pedagogía no significa solamente una cuestión etaria. Estar siendo docente y estar siendo estudiante comprenden las responsabilidades existenciales que se producen y se construyen más allá de la edad. E, incluso, abarcan el permitirse enseñar y aprender: “(...) pues no sólo educa el maestro al discípulo, sino que el discípulo educa también al maestro. Las generaciones están en interesante interacción” (Mannheim: 1993; 220). El vínculo entre generaciones e intergeneraciones no es algo menor. “En el ámbito de la pedagogía, la relación intergeneracional es un aspecto central y estructural, el *quid* de la relación misma que examina la pedagogía. La preocupación en torno a cómo generar un diálogo, intercambiar, suscitar, ayudar a crecer, interactuar, atravesar limitaciones, poner a disposición, filiar, reconocer, resistir, buscar, etc, funda sentidos para la pedagogía. Por ello, la educación es un encuentro -no necesariamente armónico, sino convulsionado, difícil y contingente- entre generaciones en la filiación del tiempo. Ese vínculo no tiene que ser pensado sólo en términos de distintas edades, sino en distintas posiciones que se ocupan y desempeñan, algunas de las cuales tienen que ver -en ocasiones- con distintas edades, pero otras remiten a una diferencia que se significa en las responsabilidades y trayectorias” (Southwell, 2012: 8).

Se trata de problematizar los comienzos filosóficos y de nombrar las alfabetizaciones entre las/os adultas/os. ¿Cómo llamar a las temporalidades de las/os adultas/os a quienes les prohibieron nombrar sus mundos? ¿Tienen otras temporalidades estas/os adultas/os? “Esta relación entre generaciones -donde tiene lugar el juego de las transmisiones, los desencuentros, las asimetrías, las discontinuidades, y las alteridades- es un encuentro entre dos modalidades de experiencia del tiempo: un tiempo

adulto y un tiempo joven o tiempo-niño. Aunque los jóvenes no sean niños, no vivan como los niños, ni merodeen como los niños en sus propios espacios, o en los espacio de los adultos, el caso es que, filosóficamente hablando, su tiempo es un tiempo-niño, la temporalidad de un habla incipiente, la temporalidad donde se instalan los comienzos” (Bárcena, 2012: 24). Dicha afirmación invita a problematizar las temporalidades y complejizar lo generacional, entre saberes, políticas y subjetividades. “He dicho que la educación es un encuentro entre generaciones en la filiación del tiempo (...) Lo que interesa ahora (...) es pensar la naturaleza de ese tiempo que es un pasaje, el *entre* de la relación entre los sujetos de la transmisión” (Bárcena, 2012: 30).

Para la Ilustración lo generacional también tiene que ver con la promesa del progreso. “Una primera versión sería identificarlo con un intervalo, un lugar que es un pasaje, un tránsito o camino hacia algo, un trayecto o un ir hacia algún lugar que defina una meta o que finaliza y concluye en algo, en algún otro lugar” (Bárcena, 2012: 30). ¿Pero qué sucede si entendemos ese ir no sólo como un progreso sino como la propia experiencia? “Querría conservar de lo anterior la idea de que ese ‘entre’ es un lugar intermedio, un pasaje, y por tanto, que se trata de un camino o de un viaje. Pero quisiera entender por ella la realización de una experiencia” (Bárcena, 2012: 30). Es en esta experiencia donde aparece en toda su plenitud la subjetividad. ¿Existen diferentes viajes, diferentes ires? ¿Cómo las pedagogías pueden nombrar cada una de esas experiencias?

Finalmente, vemos puntos de contacto entre las subjetividades y las generaciones. “Toda experiencia educativa establece un *pacto generacional* en el seno de un encuentro instalado en la discontinuidad de las generaciones. Este pacto entrafia, sin embargo una promesa pedagógica que aspira a la permanencia y a la durabilidad. Que la educación sea introducir una relación con el mundo, una experiencia del tiempo y del comienzo, permite que se constituya, sobre todo, como un hacer de nuevo lo que ya ha sido, acto vivo de transmisión del pasado y de invención del futuro” (Bárcena, 2012: 38). Lo generacional se destaca como proyecto político. “Como es sabido, que la infancia y la juventud acontezcan no es algo natural. Responde a operaciones discursivas singulares ligadas a ideales y valores colectivos, al modo en que cada época imaginó el vínculo entre generaciones. Fue así que la modernidad posibilitó la *invencción* de las categorías de edad *infancia* y *adolescencia* y la pedagogía, la experiencia de *alumnos* y *estudiantes* al integrarlos a unas instituciones, las escolares, que diseñaron sus tiempos cronológicos al transitarlas “(Doval- Rattero, 2011:7). Y también sobresale como vínculo entre los saberes y las vidas. “(...) Pero ¿quién confiaría en un maestro que recurriendo al palmetazo, viera el sentido de la educación en el dominio de los niños por los adultos? ¿No es la educación, ante todo, la organización indispensable de la relación entre las generaciones y, por tanto, si se quiere hablar de dominio, el dominio de la relación entre las generaciones, y no de los niños? (Benjamin, 2002:97).

La comunidad y la subjetividad no están sueltas. “Abrir hoy modos de pensar la autoridad en torno a la enseñanza y el vivir-juntos en la escuela, resistirse a decretar su sola decadencia, trabajar para encontrar formas nuevas para el deseo vivo de sostener la transmisión entre-generaciones, supone sumergirse en la trama de esas narraciones que dicen quienes somos, como nos reunimos en espacios comunes y recibimos a las nuevas generaciones en ellos, quiénes queremos ser...” (Greco, 2011: 40). ¿Es posible pensar entonces el pasaje entre-generaciones como una conversación pedagógica? “Cuando pensamos en una conversación pedagógica, no se trata entonces de una simple comunicación. No se trata de ese modo peculiar de un pre-

guntar que ya sabe su respuesta, tampoco de incluir al otro en mis propios argumentos, trampeando para descubrirlo. Nos referimos a una atención y un cuidado para con cada quien. Una disposición atenta no sólo a la palabra, sino también al gesto, la seña, el movimiento...; no sólo a la escucha de esa voz, que es la marca subjetiva en el lenguaje, sino también al lenguaje de los cuerpos, la mirada, el tono, esa curiosidad alterando la respiración (...) Entonces, la conversación pedagógica es ese gesto de gratitud y donación que repone la centralidad de la transmisión cultural en el ofrecimiento” (Rattero, 2011: 69-70). Preferimos pensar en un diálogo pedagógico que incluya, problematice y complejice la coexistencia de generaciones, comunidades y transmisiones: un diálogo que suceda simultáneamente en las aulas y fuera de ellas. Nos interesan y nos entusiasman las aulas. También nos interesan y nos entusiasman *otras pedagogías* que no se circunscriben a lo escolar. Nos inquieta pensar en la lengua estatal. Y nos interesa pensar en “*otras*” lenguas. ¿Existe una lengua escolar? ¿Es posible un diálogo entre las lenguas estatales y populares? ¿Se puede hablar de Estados plurinacionales, latinoamericanos y educadores? ¿Cómo están siendo estos Estados? Comenzamos este capítulo con la Conquista y lo finalizamos pensando y problematizando nuestras identidades. ¿Quiénes estamos siendo? ¿Y qué pedagogías estamos creando?

CAPITULO 2

2.1. Filosofías y vida

Saúl Taborda nació el 9 de noviembre de 1885 en la localidad rural de Santiago Temple, Córdoba. Ese mismo año por “iniciativa del presidente Nicolás Avellaneda el Congreso de la Nación sancionó la ley universitaria. La ley 1.579 o Ley Avellaneda establecía en forma parcial de autonomía universitaria y, aunque en forma limitada, introducía el principio de la elección de las autoridades por parte comunidad universitaria” (Puiggrós, 2003: 88). Un año antes se había aprobado la ley 1.420. Los debates del Congreso Pedagógico de 1882 y de la ley 1420 “giraron en torno a las estrategias pedagógicas que se articulaban con los proyectos de construcción de la hegemonía” (Puiggrós, 1990: 37). Taborda murió en la misma provincia, el 2 de junio de 1944: un año después del golpe de junio de 1943 y en las vísperas de la asunción del peronismo. Su vida transcurre en el devenir de las pedagogías y las políticas. “Taborda pasaría por la escuela elemental de Santiago de Temple y culminaría sus estudios primarios en la Escuela Normal de Córdoba, los secundarios entre el Colegio Nacional Oeste de Buenos Aires y el Colegio Nacional de Rosario-donde habría abrazado por primera vez el anarquismo, mientras compartía aulas con Amadeo Sabattini, Enzo Bordabehere y Florentino Sanguinetti, nombres que volverían a cruzar sus vidas” (Rodeiro, 2009: VII).

En 1908 se trasladó a La Plata. “En las inmediaciones del Centenario clarea-ban algunas pasiones, la literatura, la vida universitaria y la política; Taborda publicaba su primer libro de prosas y versos, y participaba como delegado estudiantil en el Congreso Universitario de Buenos Aires de 1910. Ese mismo año se graduó de abogado en la Universidad Nacional de La Plata y comenzó a ejercer de inmediato en la doctí-sima ciudad de Córdoba, al tiempo que realizaba su doctorado- que culminaría en 1913 en la Universidad Nacional del Litoral” (Rodeiro, 2009: VII). Escribe *Verbo pro-fano* en La Plata, en 1910; y su tesis doctoral *La eximiente de beodez, en el Código Penal*, en Córdoba, en 1915. Sin fecha, se encuentra el texto *Instituciones eclesiásticas coloniales* publicada en la Revista *Renacimiento* (1909-1913): en la cual también escribieron Manuel Ugarte y Alfredo Palacios, entre otros. “Radicado en Córdoba, además de ejercer la abogacía por entonces casi una fatalidad cordobesa, Taborda participaría de la fundación del ‘Círculo de Autores Teatrales de Córdoba’ (...) Círculo cuyas representaciones confluían con las iniciativas de la agrupación anticlerical de escritores, docentes, alumnos universitarios y nexos con la Federación Obrera Local-, ‘Córdoba Libre’; la ‘Biblioteca Córdoba’ dirigida por Arturo Capdevila; la experiencia de la Universidad Popular de 1917, que derramaba sus saberes e inquietudes en locales obreros y bibliotecas populares. Este intenso ‘activismo político cultural’ en el que Taborda se hallaba inserto, sumado al apoyo concreto de la Asociación Córdoba Libre a la Federación Universitaria de Córdoba, constituyó el fermento cultural de Reforma Universitaria de 1918. Encontramos allí un particular modo de concebir y practicar lo

político, del que Taborda fue cultor. Una política de la amistad, podríamos decir, más allá de los partidos y los encuadramientos ideológicos, materializada en manifiestos, revistas y ensayos, tertulias y banquetes, obras de teatro, clases universitarias y actos callejeros, candidaturas, cargos públicos y recursos de amparo para luchadores y huelguistas” (Rodeiro, 2009: VIII).

Sus obras: “*El Mendrugo* (drama, 1916), *El Dilema* (comedia 1916) y *La Obra de Dios* (1916) fueron representadas con éxito en las salas de Córdoba y Rosario” (Casali, 2012: 28). En 1918, aparece su novela *Julián Vargas* y, además, *Reflexiones sobre el ideal político de América*. A su vez, el texto *Una voz* denuncia con el trasfondo de la Gran Guerra la necesidad de construir una voz propia o, sea, una reforma de los modos de expresar, de pensar, de ser. “Un examen de conciencia severo y riguroso ha de probarnos que aún no ha concluido la obra comenzada un siglo atrás con la declaración de la independencia americana” (Taborda, 2009: 7). El abogado cordobés comienza a vincular Mayo con los albores de la Reforma Universitaria. “Cien años hace que nos dijimos libres: comencemos a serlo!. Seamos americanos. Seamos americanos por la obra y por la idea. Ahora o nunca. Ahora o nunca más! O simples factorías al servicio de Europa o pueblos independientes al servicio del ideal! He ahí la alternativa” (Taborda, 2009: 9). Para construir esta relación denuncia una suerte de doble colonización. Por un lado, habla de la expoliación económica. “Plutus, dios de la riqueza, nos invade! Vivimos de su empréstito. Le hemos hipotecado el porvenir. Somos sus tributarios. Todo fruto presente y todo fruto futuro es para él. Para él son nuestras mies; para él el ganado que puebla nuestras pampas. Y en tanto que el esfuerzo americano se aplica a acrecentar sus beneficios, una orden de Londres o de Berlín decide de nosotros, de nosotros los americanos que hace un siglo nos proclamamos libres” (Taborda, 2009: 9). Y, por el otro, se refiere a la colonización cultural. “Puestos en condiciones de crear una cultura genuinamente nuestra, por obra de la gesta que cortó de un solo tajo el cordón umbilical que nos ligara al capricho de los conquistadores, dependemos todavía de la civilización transitoria elaborada por Europa” (Taborda, 2009: 7).

Aún no se vislumbra por donde viene la transformación. Pero, hay optimismos, hay presentimientos. “El ojo atisba entre las sombras que oscurecen en la noche los espacios el arribo del alba que debe iluminarlos; sobre las ruinas del alcázar abatido el ave da a los vientos sus notas de cristal: la más alta función del pensamiento es la de ser ojo en los instantes supremos de la historia y es también la de cantar sobre los escombros de todo lo caduco la perenne canción de la esperanza” (Taborda, 2009: 5). Así, hallamos la esperanza, la denuncia de *Plutus* en el punto V y la necesidad imperiosa de afirmar que ha llegado la hora en el punto II (Taborda, 2009: 5), el punto IV (Taborda, 2009: 6), el punto VI (Taborda, 2009: 8), y el punto VII (Taborda, 2009: 9). El tiempo de la Reforma Universitaria es también un tiempo latinoamericano. “Creemos no equivocarnos, las resonancias del corazón nos lo advierten: estamos pisando sobre una revolución, estamos viviendo una hora americana” (Manifiesto Liminar, 2012: 143). Bajo el impulso reformista, durante 1920, Taborda “será ungido titular de la cátedra de Sociología de la Facultad de Derecho de la Universidad del Litoral en Santa Fe. Como consejero universitario de la Facultad de Derecho de Córdoba, bajo su moción se pondría en movimiento el seminario de Filosofía y Cultura General -antecedente de la actual Facultad de Filosofía y Humanidades-, cuyo director y primer titular sería Deodoro Roca. El mismo 1920, Taborda arribaría a la entonces promisorio ciudad de La Plata, donde también dejaría su semilla como rector del Colegio Nacional -dependiente de la Universidad- cargo que asumiría en agosto de 1920 y que debería abandonar en 1921, tras ser procesado en una causa donde se lo acusaba de ‘anarquizador’” (Rodeiro,

2009: XIII). “La aventura reformista duraba poco. Al avance de la contrarreforma en La Plata, se sumaba la ofensiva de la reacción conservadora en Córdoba, encabezada por Julio A. Roca (hijo) –gobernador de la provincia entre 1922 y 1925-, por la ‘Liga Patriótica’ y ‘Unión Popular Católica Argentina’. En septiembre de 1922 (...) Taborda cae preso tras participar en una manifestación reprimida por la policía, recuperando la libertad a instancias de un recurso presentado por Deodoro Roca. En 1923, Marcelo T. de Alvear intervenía la UNC y confirmaba el rumbo de la contrarreforma” (Rodeiro, 2009: XIV). Esto marca los pasos de Taborda. En Alemania se gradúa de Profesor de Pedagogía. “Allí, pero también en Zürich, Viena y París, enriqueció sus planteos juveniles con la *Lebensphilosophie*, la axiología, el neokantismo de Marburgo, la fenomenología; privilegiando las filosofías de Dilthey, Spranger, Scheler, además de las de Kant, Hegel y especialmente Fichte” (Dotti, 1998: 23). En 1925 recorre también Italia y, en 1926, España. “En su estación europea además habría trabado amistad con Romain Rolland, quedaría marcado a fuego por la figura y la estremecedora poética de Rilke, probablemente también (...) por la mística y el humanismo español del Siglo de Oro” (Rodeiro, 2009: XVI).

Finalmente vuelve a Córdoba en 1927: el mismo año que su amigo Carlos Astrada parte a Alemania a estudiar con Max Scheler. “Pero hallándose Astrada en Bélgica (...) recibe la inesperada noticia de la muerte del filósofo (...) Astrada quedó desolado; la razón central de su viaje de repente se desvanecía sin haber llegado a desplegar su relación de discipulazgo como lo hubiera deseado” (David, 2004: 51). Ante tanta desolación, le “escribe a Taborda, con quien compartía la afición por el pensamiento de aquel heredero heterodoxo de Husserl, cuya vertiginosa y fulgurante carrera se vio tronchada tan tempranamente por la muerte ‘Noticia infinitamente triste, me impone un alto en la labor y hace un enorme vacío en mis mejores esperanzas. Para mí, para nosotros, esta pérdida es una catástrofe moral y espiritual. En vano surge la más dolorosa protesta. Scheler había llegado muy hondo en mi corazón con su palabra cálida y paternal’” (David, 2004: 51). Tras la muerte de Scheler el “lugar del maestro será ocupado por Martín Heidegger, quien acababa de publicar *Ser y Tiempo*, obra con la que puso de cabeza los supuestos que ordenaban la filosofía hasta entonces vigente” (David, 2004: 53). En el viaje iniciático, se construyen filosofías y pedagogías latinoamericanas. Se construyen con materiales del “viejo continente”. ¿Qué leen Astrada y Taborda? ¿Qué ejercicios de “traducciones” realizan? Sin duda, nombrar lo propio es una aventura donde se mezclan las categorías construidas en nuestros territorios, los conceptos venidos de los barcos y los conceptos apropiados. Se trata de construir un pensamiento vital, relacional y afectivo para poder contar(nos) quienes estamos siendo.

¿Nuestras pedagogías dónde nacen? ¿En Grecia? ¿En Europa? “En primer lugar, la mitológica Europa es hija de fenicios, de un semita entonces. Esta Europa venida del Oriente es algo cuyo contenido es completamente distinto a la Europa ‘definitiva’ (la Europa *moderna*). A Grecia no hay que confundirla con la futura Europa. Esta Europa futura se situaba al norte de la Macedonia, y al norte de la Magna Grecia en Italia (...) Lo que será la Europa ‘moderna’ (hacia el norte y el oeste de Grecia) no es la Grecia originaria, está fuera de su horizonte, y es simplemente lo incivilizado, lo no-político, lo no-humano” (Dussel, 2003: 41). Europa es, entonces, como una ficción. “Este metarrelato de la modernidad es un dispositivo de conocimiento *colonial e imperial* en que se articula esa totalidad de pueblos, tiempo y espacio como parte de la organización colonial/imperial del mundo. Una forma de organización y de ser la sociedad, se transforma mediante este dispositivo colonizador del saber en la forma ‘normal’ del ser humano y de la sociedad” (Lander, 2003: 25). ¿Es necesario viajar miles

de kilómetros y de años para construir definiciones? ¿Es posible vincular las definiciones y las filosofías de las existencias? ¿Cómo se vinculan la Paideia y la Bildung con lo propio? En ese mismo 1927, Taborda “ocuparía una de las vocalías de la filial Córdoba de la ‘Unión Latinoamericana’ -presidida por Deodoro-, y firmaba un manifiesto que empardaba sus principios con aquellos, que, en 1924 Haya de la Torre legara en México a la ‘nueva generación americana’” (Rodeiro, 2009: XVI). El manifiesto se redactó en protesta por la invasión de Nicaragua. Esta invasión anticipaba los *idus* de la *década infame*. Taborda comenzaría con sus *Investigaciones Pedagógicas*. El texto *Bases y proposiciones para un sistema docente argentino* se publicó en el año 1930, en la *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, es decir, antes que los tomos primero, segundo y tercero. Hoy, ese texto constituye el capítulo IV de las *Investigaciones*. “Con posterioridad a aquella fecha, la clara inteligencia de Taborda se orientó hacia nuevas y más originales perspectivas (...) Tales perspectivas se le mostraron, llenas de anchas y profundas sugerencias, no sólo en relación a la flemma de la Escuela Única, por lo que hace a la política y organización escolares, sino respecto a una nueva visión de la vida argentina. Taborda refundió esos pensamientos en los capítulos XII y XIII del tomo tercero: *El ideal pedagógico de la política escolar argentina* y *Sarmiento y el ideal pedagógico*.”

En septiembre de 1932, Taborda redactó un manifiesto que aparece como *Frente de Afirmación del Nuevo Orden Espiritual* (F.A.N.O.E). El texto comienza definiendo el “sentido trágico de nuestro tiempo” (Taborda, 2009: 195). Tal momento “reclama y exige, por eso, esfuerzos excepcionales de nuestra generación (Taborda, 2009: 195). En síntesis, F.A.N.O.E. es un llamamiento “a todos los hombres preocupados por esta hora del mundo que quieran trabajar en la afirmación de una nueva conciencia social y de un nuevo orden espiritual” (Taborda, 2009: 195). Este documento denuncia a la “organización imperante, fundada sobre desigualdades de clase y lucha de intereses materiales” (Taborda, 2009: 195). Imputa a un “paradójico espectáculo de movimientos, partidos y hombres de auténtico fervor revolucionario en cuestiones económicas y políticas, que sin embargo profesan un hermético conservadurismo en lo cultural, hasta el extremo de querer perpetuar formas espirituales típicas de la ideología burguesa del siglo XIX: biología darwiniana, sociología naturalista, metafísica materialista, ética y pedagogía utilitarias, literatura y arte realistas, etc.” (Taborda, 2009: 196). Comprende que la “complejidad de los problemas de nuestro tiempo obliga a encarar el planteo y la solución de los mismos en su aspecto universal, aunque atendiendo a las características de la realidad americana y a las circunstancias nacionales” (Taborda, 2009: 196). Y respecto a Nuestra América, sostiene que “toda tarea social o cultural resulta en extremo difícil y penosa, debido a la incapacidad creadora de nuestras últimas generaciones” (Taborda, 2009: 196). Mientras dichas generaciones “consumían sus esfuerzos en la mera administración de intereses e ideas extrañas, un cúmulo de nuevos factores comenzaban a minar los cuadros de ese régimen. Así en la Argentina la fuerte corriente inmigratoria y la aparición del proletariado como fuerza organizada, en otros países, problemas similares agravados por situaciones especiales: el problema del indio, o el imperialismo económico” (Taborda, 2009: 196). La “situación es doblemente artificial y caduca” (Taborda, 2009: 197). El llamamiento fue, entonces, no ha construir “un movimiento aislado, sino que abordará la faz cultural del problema para alcanzar la necesaria coordinación con los movimientos político-económicos. Su acción será de crítica de las formas espirituales caducas y de afirmación de las nacientes estructuras sobre la base de estos nuevos valores que ya se atisban en todos los dominios de la cultura. Y no fomentará un culturalismo frío y artificial, al margen de los clamores y urgencias del medio histórico, ni postulará soluciones abstractas, sino que concretará su acción en programas regidos por la nueva concep-

ción del mundo y que abarquen los distintos órdenes de la actividad del espíritu: educación, ciencias, arte, filosofía” (Taborda, 2009: 197).

Los adherentes al F.A.N.O.E. —Francisco Romerno, José Luis Romero, Luis Juan Guerrero, Carlos Astrada, José Babini, Jorge Romero Brest, Juan Mantovani, Hugo Calzetti, etc.—, resulta más que interesante. “Desde su cátedra de Pedagogía de la Facultad de Filosofía y Letras, Juan Mantovani formó una generación que, separándose del tronco espiritualista, se vinculó con el funcionalismo norteamericano. Al mismo tiempo el grupo liberal católico de mayor influencia en la política argentina desde 1955 hasta la actualidad, reconoce aún hoy en Mantovani a su maestro. Una investigación al respecto debe ligar ese reconocimiento con la participación de Mantovani entre 1936 y 1941 como Ministro de Instrucción Pública y Fomento de la Provincia de Santa Fe, durante el gobierno del conservador M. María de Iriondo. Debe también investigar huellas de las distintas vertientes de los herederos de Mantovani en el discurso del maestro. Ese discurso tiene el enorme valor de ubicarse en el cruce entre normalismo (Mantovani era un hombre del sistema escolar), liberalismo laico, espiritualismo y antiperonismo. Interesa también porque fue la propuesta pedagógica más elaborada por la intelectualidad universitaria de la época” (Puiggrós, 1997: 35). Por su parte, Calzetti adhiere desde el espiritualismo católico al peronismo. “Para Calzetti, el maestro debe claramente transmitir un orden moral y político” (Puiggrós, 2006: 177). Su idea de la moral está basada en el cristianismo y toda filosofía o religión que estuviera separada de los mandamientos del Decálogo o de los Evangelios eran inmorales. Paradojalmente, los textos y manuales de su autoría “no sufrieron censura” luego del derrocamiento de Perón (Puiggrós, 1997: 31).

F.A.N.O.E. pudo reunir a Mantovani, Calzetti y Taborda. Mas, en los años siguientes, cada uno comprendería el espiritualismo desde distintos parámetros políticos. El espiritualismo tabordiano no sería cristiano ni liberal. “Con posterioridad al año 1930, y a través del pensamiento de Fichte, nuestro Saúl Taborda empieza a descubrir lo que había atrás de las sombras en la Argentina cacerista (...) En el curso de 1933, pronuncia en el Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral una conferencia, cuyas tesis preanuncian ya la nueva dirección de sus ideas. Nos referimos a *La crisis espiritual y el ideario argentino*” en la que efectuó una severa crítica del ‘hombre de ideas’, de los partidos políticos liberales y de la falta de representatividad de nuestro parlamento, no obstante la conquista de la ley Sáenz Peña” (Chávez, 1974: 116). Nuevamente, nos encontramos con el diagnóstico de la dramaticidad del ahora. “Estamos en una encrucijada de la historia y queremos salir de ella. ¿Por cuál camino? (...) Frente a los hechos a cuyo conocimiento se remite el positivista sosteniendo que es necesario remontarse desde ellos, mediante un proceso de descripción y de comparación, a la inducción objetiva. El hombre formado en la escuela de las ideas se aferra a los mitos y a las cristalizaciones que constituyen el inventario mental de nuestros antepasados” (Taborda, 1941: 11). El hombre formado en las ideas habita “(...) la torre de marfil” (Taborda, 1941: 14). Ellos crean la “cultura; pues, a lo menos cuantitativamente, ésta se expresa por la suma de los productos obtenidos por el esfuerzo que ponen a contribución; pero con esto, lejos de mantenerse en íntimo trato con la fluencia vital originaria de esos productos, se clausuran de sentido, y de estimación. Tanto que en nuestra realidad concreta esta actitud cobra ya los pronunciados relieves de una escisión entre el pensamiento y la vida” (Taborda, 1941: 14). Los hombres de ideas son los eruditos citados por Nietzsche. Coleccionar ideas como quien colecciona fósiles. “Lo pequeño, lo limitado, lo carcomido y anticuado adquieren una dignidad e inviolabilidad propia gracias a que el alma conservadora y adoradora del hombre antiuario se asienta en ellos y se construye allí un nido y hogar” (Nietzsche, 2014: 45).

También parece haber anticuarios en el Parlamento que para Taborda han caído en el descrédito sin suponer que los hombres sean apolíticos. “Porque somos nación es que participamos libre y responsablemente en el manejo de los negocios comunes. Libre y responsablemente y no por mandato de una ley que obliga y desconoce el auténtico concepto de la personalidad al sospecharle carencia de virtudes sociales. No existe hombre tocado de sentido ético que no sea esencialmente político. Somos esencialmente políticos. Nuestra vinculación con la comunidad es indestructible. Ella se manifiesta en la labor del educador que medita en la formación de la personalidad (...)” (Taborda, 1941: 40-41). Entonces, la política, la ética, las pedagogías y lo político, una gramática plural.

2.2. Facundos

“La búsqueda de una biopolítica afirmativa había llevado a Taborda entusiasta de la primera posguerra hacia el desencanto y la frustración de los años treinta. América había experimentado la decepción de no haber podido aprovechar la oportunidad histórica planteada por el colapso europeo del catorce y, ahora los peligros de un nuevo conflicto proyectan sombras sobre su porvenir. Son años de confusión. Las ideas con las que Taborda intentó mostrar una salida política de la crisis en su conferencia de 1933 terminaron pronto en la encrucijada del fascismo” (Casali, 2012: 253). Frente a la cerrazón fascista, Taborda debe abordar “un nuevo recurso, el facundismo, capaz de articular la clave de una lectura retrospectiva de la historia transcurrida y de orientar el futuro de una política superadora de la crisis. Se trata de una recuperación del flujo de lo irracional bajo una forma menos metafísica y más histórica, de un posicionamiento del principio vital en una relación más directa y afirmativa con el ordenamiento político” (Casali, 2012: 253). En 1935, La sombra de la hora de la espada seguía acechando. Saúl Taborda “cerraba los ojos y arraigaba su mirada para dentro, la clavaba en las enseñanzas del pasado, en sus gestas, y la elevaba en las intuiciones proféticas de un destino a la busca de un signo. Una señal del hado capaz de forjar un *ideal* orientador de un pensamiento y una *voluntad*” (Rodeiro, 2011: VIII). Ideales y voluntades necesarios para problematizar lo propio, lo facúndico. “*Facundo (Crítica y polémica)* sería editada y dirigida por Taborda durante 1935 y 1939. En el correr de sus siete números, en particular desde 1938-, a la dirección, la iniciativa y la pluma de Taborda, la revista sumaría, acogiendo en un aura discipular, las colaboraciones de Tomás Bordones (...) Santiago Montserrat y Tomás Fulgueira, a las que se incorporaría las de Manuel Gonzalo Casas, Oscar Marcó del Pont, Carlos Argüello Lencinas, A.N. (es muy probable que se trate de Antonio Navarro) y J.C.A. (¿?)” (Rodeiro, 2011: XII). 1935 y 1835. Sombras de una hora (la de la espada) que se alarga y sombras que vienen desde hace un siglo. Muchos crímenes que encierran un primer crimen. Una denuncia y un advenimiento. Una hora y una era. “Su voz anuncia, con claros signos, el advenimiento de la era facúndica” (Taborda, 2011: 14).

Un siglo, un crimen y una pregunta. “¿Qué significación tiene, hoy, al cabo de un siglo, la tragedia de Barranca Yaco?” (Taborda, 2011: 3). Pedagogía de la pregunta. Pedagogía que devela un olvido y se desvela por una tragedia. Pregunta por lo facúndico y por Facundo. Pregunta filosófica y pedagógica. ¿Quiénes estamos siendo? Pregunta (en) plural, pregunta comunal y comunitaria. Interrogantes sobre el encuentro entre las biografías y las historias sociales. ¿Se puede enseñar que no existimos? ¿Se pueden borrar las huellas? “Cien años hace que, en virtud de una consigna acatada sin examen, generación tras generación, nos empeñamos en olvidar aquel suceso. Todas las apariencias hacen creer que hemos conseguido borrarlo de la memoria. Barranca Yaco es acaso una vaga mancha sanguinolenta en el polvo de una

encrucijada que se esfuma en la penumbra de agua fuerte en que el tiempo sumerge, lenta y seguramente, los acontecimientos del pasado. Nadie la recuerda y toda alusión cae rodeada de silencio. Las universidades, los institutos de investigaciones históricas y las academias que el Estado costea o subvenciona para que ilustren a las generaciones que suben acerca de las directivas ideales del país, lo desestiman y lo desdeñan como tema de la docta disertación: unas y otros se atienden a la opinión formada por los escritores que echaron las últimas paladas de tierra sobre la tumba del caudillismo, nuestra barbarie enjuiciada y condenada para siempre por la sabiduría del siglo XIX.” (Taborda, 2011: 4).

¿Por qué los “hombres ilustrados”, *los hombres de ideas* deciden practicar una política del olvido? “El propio nomenclador oficial, tan dado a la exaltación de efemérides banales y tan pródigo en homenajes a especuladores y agiotistas afortunados, no registra, para su memoria, ni una idea, ni una plaza, ni una calleja suburbana: apenas si una leyenda indicadora, dispuesta en la encrucijada de un camino impreciso, noticia del afán de cuenta kilómetros del turista despreocupado, la presencia de un lugar ligado a un crimen lejano. Barranca Yaco. Y nada más. Pues más allá de la leyenda indicadora está el silencio de la llanura, infinito como el silencio de las almas del consigna convenida” (Taborda, 2011: 4). ¿Por qué recordar a Barranca Yaco? “(...) Barranca Yaco encierra un secreto que importa develar y de que el tesonero silencio grávido de problemas que afectan a los destinos comunes. Quisiéramos evitar el replantamiento de una cuestión sellada con una oblea de sangre sobre un pecho, que la familia argentina ha soslayado con sostenido disimulo a lo largo de cien años; pero hay algo superior a la cautela y al cálculo, algo que caldea la palabra y quema el labio, que nos dice que, cualquiera sea la actitud que la recoja, cualquiera sea el interés que hiera, cualquiera sea la consecuencia que provoque, la pregunta debe ser formulada con rigor y con franqueza porque todo disimulo es una traición hipócrita y cobarde a la responsabilidad que comparta el ser hombre de su tiempo” (Taborda: 2011; 4). ¿Por qué cien años después? “¿Qué significación tiene, hoy, al cabo de un siglo, la tragedia de Barranca Yaco? ¿Envuelve un imperativo de examen de conciencia en miras a una rectificación de los rumbos ideales de nuestra vida. O es un mera casualidad el que su centenario se cumpla en una hora, preñada de incertidumbres, en que las instituciones fundamentales vacilan y ceden como heridas de irremediable falencia (...) es una condición fatal de nuestro sino la que preside el avasallamiento de las autonomías provinciales, consumada en 1935, en pleno parlamento? (Taborda, 2011: 5).

En algunas ocasiones los acontecimientos del pasado pueden ser “más actual y más eficiente que cualquier acontecimiento contemporáneo: pues, para el concepto inmanente y vertical de la historia carece de validez, o solo tiene validez secundaria, el concepto de la historia que la reduce a un desarrollo horizontal regido por la ilusión de progreso. Tal historia no es historia: en el mejor de los casos es cronología. Cronología como la mayoría de los manuales irresponsables que infestan los colegios y las universidades” (Taborda, 2011: 6). Esta distinción entre historia y cronologías emparentan a nuestro pedagogo con dos grandes filósofos europeos Benjamin y Nietzsche. “La historia pertenece al viviente en relación con tres aspectos de éste. Le pertenece al viviente en cuanto hombre activo que anhela, en cuanto hombre que conserva y adora, en cuanto hombre que sufre y necesita liberación. A esta tríada de relaciones corresponde una tríada de clases de historia: en este sentido permítasenos distinguir una clase *monumental*, una *anticuaria*, una *crítica*” (Nietzsche, 2014: 34). Apropiándose de Nietzsche, la historia *monumental* es la de los *hombres de ideas*. Se trata, pues, de interrogar ese pasado monumental. “El decir del pasado es siempre oracular: sólo los maestros constructores del futuro pueden entenderlo, en cuanto hombres que sa-

ben del presente” (Nietzsche, 2014: 90-91). Es temporal que (con)fluye. “El pasado lleva un índice oculto que no deja de remitirlo a la redención. ¿Acaso no nos roza, a nosotros también, una ráfaga de aire que envolvía a los de antes? ¿Acaso en las voces a las que prestamos oídos no resuena el eco de otras voces que dejaron de sonar? ¿Acaso las mujeres a las que hoy cortejamos no tienen hermanas que ellas ya no llegaron a conocer? Si es así, un secreto compromiso de encuentro está entonces vigente entre las generaciones del pasado y la nuestra (...)” (Benjamin, 2007: 22-23).

La redención benjaminiana y la historia crítica en ambos filósofos, como en Taborda “otras temporalidades”, permiten tejer (en) una gramática de las historias, las vidas y las culturas. Gramática que pone en entredicho el tiempo lineal positivista. “Todo pueblo realiza existencialmente la misión que llamamos educación. Generación tras generación, todo pueblo atiende el íntimo y misterioso mensaje que teje con los afanes formativos de todos los días la continuidad de su historia” (Taborda, 2011: 434). Este es el ámbito de los textos de cada cultura y de la textura de las culturas en general. “La vida de un pueblo es una realidad tejida de historia y de cultura. La cultura acusa las direcciones espirituales inherentes al destino particular. La elabora todo individuo tocado de la conciencia de la vida y del mundo y es, por eso mismo personal e intransferible. Personal e intransferible, por más que sus productos necesiten verse en la comunidad para aspirar a la vigencia en el soporte que les asegura la perpetuidad con que el creador de valores supera existencialmente con ellos la facultad de sus días. La historia se refiere a la voluntad de ser inherente a toda comunidad política. Se expresa en los hechos -en los hechos históricos, conviene recalcarlo-, pues, es en ellos donde se exterioriza la dirección que ella asume y la continuidad que es de su esencia” (Taborda, 2011: 5).

Nuestro pedagogo relaciona las voluntades de autonomías con las de Mayo. “Lo que llamamos ‘la voluntad de Mayo’ pertenece a la estirpe de los hechos históricos. Lejos de ser una figura de dudosa retórica ofrecida al sentimiento oscuro y elemental de un nativismo cavernario; lejos de ser un fácil recurso reaccionario al servicio de una xenofobia exacerbada, es un hecho henchido de sentido, un fenómeno real y operante, creado por la afirmación de una comunidad exaltada como entidad autónoma e independiente por la conciencia de un destino supremo” (Taborda, 2011: 6). Es decir, hablamos de voluntades y fenómenos políticos donde se mezclan amor y fuerza. “¿Necesitamos decir que lo que constituye el fondo perviviente y esencial de la voluntad de Mayo es la autodeterminación de las comunidades existentes en la demarcación territorial llamada Argentina? ¿Necesitamos decir que la autodeterminación ínsita en aquella voluntad, nutrida, como todo fenómeno político, de amor y de fuerza, es un sentido totalitario y universal que identifica el destino del individuo con el destino de un grupo en un orden armónico de la cultura y la historia?” (Taborda, 2011: 6). ¿De dónde surgen estas ideas del fenómeno político? “El primer intelectual argentino que –según nuestra investigación- no se limita a citar ocasionalmente a Schmitt, sino que analiza y discute algunas de sus ideas, conocidas en su versión original es Saúl Taborda” (Dotti, 1998: 23).

Las lecturas de Schmitt le permiten crear una “ficción” (Dotti, 1998: 34). Y el hecho de ficcionalizar el pasado equivale a construir herencias y legados. “Taborda da origen, con mayor o menor conciencia, a una suerte de mitologema político, con vistas a legitimar su denuncia. De aquí que resulte fundamental comprender su concepción de la política, lo cual nos lleva directamente al segundo momento de su recepción de Schmitt” (Dotti, 1998: 34). Si para el pensador alemán lo político se define por las figuras de amigo/enemigo, para nuestro pensador se “trata del motivo de la *filía*, nexa

amistoso-amoroso de sociabilidad, teorizado por los clásicos y revitalizados por Taborda (bajo influjo también de la Fenomenología) en clave antiliberal” (Dotti, 1998: 35). Aquí, Taborda y Schmitt se yuxtaponen: “(...) la vitalidad de lo humano se canaliza políticamente a través de la conformación de la sociabilidad en el juego entre amistad o amor y enemistad o ejercicio de la fuerza para con el extraño, en lo que hace a las relaciones externas de la comunidad” (Dotti, 1998: 36). Taborda no comparte que hacia el exterior lo político se manifieste como enemigo/amigo y sospecha también de “(...) acentuar unilateralmente la amistad en lo que hace a la dinámica interior de las sociedades, de modo de excluir el pluralismo y homogeneizar excesivamente el vínculo interno ignorando el antagonismo pluralista” (Dotti, 1998: 40). Para el pedagogo cordobés lo político es una relación de amor/fuerza. No hay comunidades políticas sin amor/fuerza. “¿Qué es pues, lo que tipifica este fenómeno de lo político? Por lo mismo que éste no se da en el hombre aislado sino en la comunidad, en la relación del *tú* y el *yo*, nace en una situación teñida de amor y de fuerza” (Taborda, 2011:145).

Tú y yo amorosa y fuertemente vinculados. “Para Carl Schmitt, se trata de un acontecer vital originario que se expresa en la distinción amigo-enemigo, esto es en la distinción entre aquello que, respecto a una comunidad, aumenta la fuerza y aquello que la amenaza. La dualidad amigo-enemigo se refiere siempre a la actitud de un pueblo como tal frente a otro pueblo como tal; pues acusa, dentro del pluriverso político que es el mundo una situación de lucha que, por no ser susceptible de ser allanada ni por las normas ni por el arbitraje de un tercero en discordia, infunde a las partes comprometidas la más fuerte conciencia de una *unión* o de una *desunión*, de la cual se nutre el concepto existencial de la enemistad (...)” (Taborda, 2011: 145-146). Taborda cuestiona que no haya definición diáfana de amistad en Schmitt. “He dicho antes que, a mi juicio, los términos del dualismo son el *amor* y el *poder*. Elucidado este último término con lo que queda expresado respecto de la amistad, en cuanto es aplicable a la nota del poder, advertimos que el amor –o la amistad, si se prefiere- es un estado emocional impregnado de fuerza. Por eso mismo es sinónimo de unión. Es cuidado. Es *religio*” (Taborda, 2011:151). Esto nos lleva del “no matarás” bíblico a “nos devoran los de afuera” hernandario. Lo político no puede estar basado en un crimen, en un asesinato. “Reducid al salvaje-responde la cultura, señalando al caudillo” (Taborda, 2011: 9). Sin dudas, las ideas no se matan. Pero, ¿y los pueblos?

Matar a los pueblos es eliminar también el fenómeno político. “Lo político que se hunde en el suelo nutricio de ese fondo de deseos, de querer y de representaciones que es el pueblo de carne y hueso, del pueblo desestimado por el desdén del intelectualismo de alcurnia” (Taborda, 2011: 73). O sea, es el destierro de los caudillos y los gauchos “¿Dónde se ha visto que la alta banca de Londres trafique con una tribu de salvajes? (Taborda, 2011: 9). Y, además, es el destierro de la voluntad de Mayo para conquistar el desierto. “La civilización europea puebla la inmensa superficie de la república. Comercio, industrias, fábricas, empresas navieras y ferroviarias, carreteras, líneas aéreas, todos los productos de la técnica están ahí. (...) Están ahí y ya se anuncian como inminente, como hecho cierto, el arribo cauto y sigiloso, de los grandes capitales que desertan de las condiciones inhóspitas de pueblos agobiados por el tratado de Versalles y de los Estados Unidos, sofocados por los escudos de Tarpeya de la guerra, que ensayarán aquí -es su sino- la constitución de un imperio capitalista más vacuo, más brutal y más teratológico, acaso que todos los imperialismos soportados hasta ahora. ¿Y qué? ¿Es nuestro todo eso? ¿Integra ese acervo un sistema económico genuinamente nuestro, dispuesto para el destino de nuestra comunidad según un orden responsable del destino de nuestros hombres? Respondan el sembrador y el ganadero si es verdad que el producto de su esfuerzo –el trigo uno y el ganado del

otro- les pertenece, en realidad, o si pertenece a la banca internacional que se los arrebatara de las manos para acrecentar las ganancias de los adinerados de Londres, de París, y de Nueva York” (Taborda, 2011: 10-11).

Explotación económica y colonización cultural. “La civilización europea puebla la inmensa superficie de la república. ¿Puebla acaso el baldío de nuestra alma? Nuestra cultura, ¿no está acaso más obsesada y desesperada por el enorme hueco de la pampa, que un siglo atrás, cuando la bala homicida fabricada por la industria importada, puso una oblea de sangre sobre el pecho del héroe?” (Taborda, 2011: 11). Entonces, se entiende por qué Facundo. Porque “es la expresión más alta de la vida comunal, la perfecta relación de la sociedad y el individuo concertada por el genio nativo para la eternidad de su nombre” (Taborda, 2011: 11). Y porque en su nombre se vinculan las singularidades y las pluralidades que negamos. “Desde hace un siglo arrastramos una vida falsificada. Falsificada es nuestra política que manejan mesnadas que desconocen y bastardean el principio esencial de la autodeterminación de los pueblos; falsificada es nuestra ciencia que prefiere al rigor de la disciplina filosófica, la técnica mera y simple puesta al servicio de la ganancia profesional, tanto más proficua cuanto menos se sabe responsable; falsificado es nuestro arte y nuestro pensamiento que no se nutren en la continuidad espiritual impresa en el idioma, sino que se concretan a ser sombras chinescas de otros pueblos que labran con amoroso tesón las canteras de las viejas culturas; falsificados nuestros hábitos y nuestras costumbres, antaño sobrios y fuertes, estragados, hoy, por un falso refinamiento que multiplica las necesidades civilizadas en procura del consumo por la ganancia que supone: falsificado es nuestro concepto de trabajo que no es ya función del hombre al servicio de la comunidad sino sacrificio impuesto por el afán de lucro que lo explota y lo degrada; falsificada es nuestra economía que ya no es la economía de monopolio de la metrópoli española pero que es el feudalismo capitalista que maneja a su arbitrio y voluntad el fondo económico de que se forman los elementos vitales de las comunidades; falsificado es nuestro sistema institucional a cuya sombra de manzanillo nuestra vocación federalista y comunal languidece enfrentada por la limosna de la pañota que el arroja el poder central enriquecido con el empobrecimiento de las provincias pero empobrecido él mismo por su total carencia de la comprensión de nuestro destino” (Taborda, 2011: 14).

Facundo es una voz tabordiana, una voz que anuncia “el advenimiento de era facúndica” (Taborda, 2011: 14). Pero, los hombres de identidades falsificadas aún no parecen oírlo “¿Dormís paisanos?” (Taborda, 2011: 14). Este primer número de Facundo también contiene otras notas. A *Meditación de Barranca Yaco*, se agregan “Una Historia de la Nación Argentina”, “La unificación de los impuestos”, “Dolmen”, “Los escudos de Tarpeya” “Antimoderna” “Libros: Dos líneas a Doll” y “En torno al 90”. En el siguiente, en junio de 1935, el pedagogo cordobés afirma: “Algunos juicios emitidos con motivo de la aparición de FACUNDO, por personas de estimable solvencia mental, nos han advertido de que nuestro designio no ha sido comprendido en todos sus alcances. En el más madrugador de esos juicios, se nos atribuye gratuitamente una concomitancia con ciertas aposturas favorables a una política de fuerza. En los otros, se considera que nuestra actitud responde al exclusivo propósito de reivindicar a Juan Facundo Quiroga” (Taborda, 2011: 14). Y, luego, agrega: “Ni lo uno ni lo otro. Nuestro objetivo central apunta a una tarea mucho más amplia que la consignan dichos juicios. De la política de fuerza hablaremos a su tiempo. Por lo que concierne a las presuntas rectificaciones históricas, es inevitable que en el curso de nuestro desempeño roecemos, de un modo más o menos directo, el tema biográfico; pero en todo caso, lo será virtualmente, sin detenernos siquiera a acentuar la reacción del sentimiento de justicia lesionado por las calumnias y los errores oficializados que gravitan sobre la

memoria del héroe. Facundo está por arriba de esas calumnias y de esos errores. En cierto modo, Facundo no sería Facundo si el propio sentido de lo heroico que lo define no diese pábulo a las razones de esas calumnias y esos errores. El juicio equivocado procede de él mismo por el solo hecho de que él condensa y resume el fondo esencial de nuestra historia (...) Lo que nos interesa ahora es, pues, lo facúndico. Lo facúndico en cuanto siendo, como es, la substancia viva y eterna de nuestro ser, ha intervenido en las gestaciones de las estructuras asumidas hasta hoy por el hombre argentino y, cada vez con mayor eficacia nutrirá por los siglos de los siglos, las figuraciones que ese hombre cree en todos sus tiempos históricos.” (Taborda, 2011: 27-28).

Lo facúndico está siendo. Es pasado. Es presente. Y es futuro. Su biógrafo “alucinado” convencido que “Facundo constituía el obstáculo más serio para la unidad anhelada, cometió el error de no ver que Facundo -lo facúndico- era la única y la más segura condición de esa unidad. Aún habiendo alcanzado que Facundo era el poseedor del secreto y de la clave de nuestra vida, se dio a la extraña tarea de condenar nuestra vida al negar su secreto y su clave, *Facundo* se negó a sí mismo. Se negó a sí mismo en un duelo paradójico consigo mismo. Pues, tanto Sarmiento como el personaje de su extraordinario panfleto, eran una sola y la misma expresión de lo facúndico radical, y así se explica que, a lo largo de la dramática empresa, su personaje haya quedado más erguido que nunca, más que nunca desafiando y excediendo todo los Sarmientos habidos y por haber” (Taborda, 2011: 28-29). Negar y negarse. “En nada se patentiza mejor su actitud que en la tesonera afirmación de sus pobres ideas pedagógicas con las que disimuló un propósito más político que pedagógico, conducido de acuerdo a la táctica puesta en vigencia por las ideas docentes de Condorcet” (Taborda, 2011: 28). Para el filósofo francés, la “instrucción pública es un deber de la sociedad para con los ciudadanos” (Condorcet, 1994: 81). Es decir, la instrucción es para formar ciudadanos. “En efecto, es preciso en primer lugar enseñar a los niños aquello que les será útil conocer cuando entren en el goce pleno de sus derechos, cuando ejerzan de manera independiente las profesiones a las que están destinados” (Condorcet, 1994: 93). Ciudadanos y homo faber. En realidad, el ideal pedagógico de la Revolución Francesa y el ideal pedagógico argentino son para nuestro pedagogo ideales políticos del capitalismo. “Que no es una actitud aislada. Ocasional y sin antecedentes lo prueba *La educación popular* de Sarmiento, obra de 1849, escrita bajo la influencia de la ley de educación pública francesa de 1833 (...)” (Taborda, 2011b 420).

Una pedagogía al servicio de una política “pragmática y utilitaria” (Taborda, 2011: 29) que se encuentra en crisis puede hallar en lo facúndico su secreto y su clave. “El propio marxismo, si ha de traernos las nuevas formas políticas de que está grávida la historia contemporánea y que su doctrina anuncia a todos los que esperan justicia, no escapará a su ley. Será por ella, o no será. Cuajará en configuraciones auténticamente nuestras, ayudará a partear instituciones originales, en la medida en que guarde fidelidad a la fuente nutricia de la idiosincrasia nativa. De lo contrario, no significará otra cosa que una nueva desilusión para el obstinado idealismo que mueve nuestra alma en la búsqueda incesante de derroteros humanos” (Taborda, 2011: 29). Esto nos plantea la posibilidad de un diálogo entre el marxismo latinoamericano, los textos de Mariátegui y la experiencia de Warisata en Bolivia. “De un modo general, una comuna es un grupo humano caracterizado por una continuidad de acción que liga un pasado a un presente con posibilidades dispuestas y arrumbadas hacia el futuro. Preside su vida una constante dirigida voluntariamente hacia fines ideales” (Taborda, 2011: 30). La comuna no es sólo pasado. También es presente y futuro como la clave y el secreto de Facundo. “Nuestra voluntad histórica es la afirmación del pueblo argentino como continuidad de pasado, de presente y de porvenir, consolidada en su comu-

nidad civil para todos los tiempos” (Taborda, 2011: 75). Por ello, la Voluntad de Mayo se expresa en los caudillos, en Facundo. “La voluntad histórica de las comunas argentinas ofrece una resaltante revelación el pronunciamiento de Mayo de 1810, pero su existencia se remonta a la época germinal de la formación de las sociedades coloniales. Ya en aquella época era una volición inequívoca, latente en el alma nativa formada, en las condiciones del clima americano, con el complejo de notas que definen el alma castellana. Como tal, tarde o temprano, debió buscar por ley de su sino el cauce adecuado para realizarse históricamente plena de la conciencia de sus fines” (Taborda, 2011: 74).

En las comunas, además, se tensionan los vínculos entre los individuos y la comunidad. Las comunas “están siendo” instituciones pedagógicas. En este sentido no hay autodidactas. El autodidacta es una ficción como el concepto de individuo. “Taborda está presentando un significado de la docencia radicalmente alejado de la escolarización y emparentado y articulado con los estilos y las manifestaciones de la vida de las comunas (...) Esta idea es altanamente provocativa (...) descentra del papel del docente como enseñante personificado en la figura del maestro, integrando la reflexión sobre el alcance docente (sobre el carácter de enseñantes) de los espacios de comunicación que en principio son comunitarios. Por otra parte aparece aquí una idea de educación pública ampliada a los distintos espacios públicos y a los diferentes modos de formación pública de los sujetos (cuyo carácter es político-educativo, dado que lo político –para Taborda- tiene su referenciamiento en lo comunitario), y no sólo restringida al carácter del proyecto educativo del Estado posterior a la unidad nacional (que en todo caso intentó una estrategia de aplanamiento de prácticas culturales diferenciadas)” (Huergo, 2005: 130). Esto significa que las comunidades también enseñan y educan. “De aquí que la comunidad sea, a un mismo tiempo, objeto y sujeto de la actividad educativa. Partiendo del concepto par comunidad-miembro, esta doctrina reconoce cuatro formas docentes, que son: la comunidad que educa a la comunidad, la comunidad que educa a sus miembros, los miembros de la comunidad que se educan entre sí; y la de los miembros que educan a la comunidad” (Taborda, 2011 b: 233). Entonces, todos los “espacios públicos, todos los ámbitos de comunicación y cultura vinculados al medio comunitario, son educativos, y son enseñantes, son docentes” (Huergo, 2005: 131). Las pedagogías del Sur están siendo una gramática en construcción que recupera, al igual que Taborda, las experiencias de las aulas, de las salas, de las cooperativas, de los movimientos sociales e, incluso, de los estados educadores pluriculturales. “La nación no es sólo un nombre o un texto generalizador y abstracto sino que también es la textura de ese texto” (Huergo, 2005: 137). Así, tenemos un nos(otras) y un nos(otros) que se construyen desde las diversidades. “La nación, al interior de ella misma, no es uniforme sino que es un nosotros en cuanto comunidad de diferencias que se comunican, a veces conflictivamente en una trama identitaria” (Huergo, 2005: 137).

En el segundo número también aparecen los textos “Tribulación ministerial”, “Por la Paz Americana”, “Epístola Dialéctica” y “De troglodita”. Por su parte, el tercero comienza con “El código civil y la vida”. Y, luego, presenta “Acotaciones al Anti Marx de Hugo Calzetti”. Ya escribimos unos párrafos sobre este último. Fue uno de los integrantes de F.A.N.O.E. Y fue también “un pedagogo” del peronismo, en su versión espiritualista católica. El marxismo, para nuestro pedagogo, a diferencia de Calzetti, ha “podido provocar la renovación de la fe que preside, en la realidad contemporánea, una de las más grandes transformaciones sociales de la historia” (Taborda, 2011: 64). Sin embargo, el “acontecimiento más grande y trascendental de nuestro tiempo, la Revolución Rusa, con todo y haber atacado los fundamentos de la estructura capitalis-

ta, no nos ha traído todavía una novedad que trasmute o modifique el ordenamiento educacional conocido” (Taborda, 2011 b: 143). En la Unión Soviética “surgieron como por obra de un encanto colonias, hogares y campos infantiles al lado de escuelas de experimentación y ensayo. (...) El juego y el trabajo ganaron inusitado predicamento y la idea de los complejos cundió como una de las novedades ofrecidas al mundo por aquella docencia florecida sobre las ruinas del imperio de los zares” (Taborda, 2011 b: 144). Así y todo, lejos “de pretender romper con la enseñanza autoritaria, la táctica oficial sólo se interesó en rejuvenecer esa enseñanza para ponerla al servicio de una nueva política, esto es, la política bolchevique” (Taborda, 2011 b: 145). El Comisariado de Educación busca en Marx textos pedagógicos y no los encuentra, apenas unas paginitas sobre la educación de las niñas y los niños que trabajan.

Por eso, nuestro pedagogo insiste que es necesario volver a Pestalozzi. “El Comisariado de Educación realiza una obra admirable al democratizar el sistema zarista; nadie lo niega ni puede negarlo; pero con esa actitud no va más allá donde han ido ya muchos pueblos occidentales capitalistas, sin superarlos y sin sobrepasar la pedagogía de la autoridad” (Taborda, 2011 b: 147). Taborda cuestiona la formación técnica y no humanística. “En este empeño pone a contribución toda la juventud y la convierte en milicia productiva, descuidando los intereses específicamente docentes. Trátase, pues, de una consecuencia doctrinaria” (Taborda, 2011 b: 149). La concepción del hombre faber también habita la URSS. “El plan Quinquenal que se anuncia como un salto hacia adelante en el proceso de realización del comunismo, que atacará sin misericordia la economía privada socializando a los pequeños comerciantes y a los pequeños industriales y que reafirmará el vigor de la dictadura proletaria, nos coloca ante una oscura incertidumbre en materia educacional” (Taborda, 2011 b: 149). Esto nos conduce a una incertidumbre y/o encrucijada. “Necesita técnicos y para ello se propone militarizar la docencia adoptando medidas calculadas para abreviar los tiempos escolares y para hacer que las propias escuelas primarias formen profesionales con la mayor premura posible. ¿Qué criterio predominará en esta empresa? (Taborda, 2011 b: 149). Taborda intuye, pues, la distinción entre justicia cognitiva y soberanía cognitiva. Y, por otro lado, no pasa por alto el valor del trabajo en la escuela. “(...) la idea de trabajo como principio educativo consagrada por la docencia soviética es extraña a las concepciones pedagógicas occidentales. Dicho de otro modo, es una deformación de estas concepciones. Pues, al poner el trabajo al servicio de una escuela de *producción* olvida que la misión de la enseñanza no radica en la producción de bienes económicos sino en el despertamiento de las fuerzas educativas” (Taborda, 2011 b: 149). Nuevamente, el olvido del valor del trabajo como producción y creación. “El ideal del efebo, el ideal del héroe y el ideal del caballero son ideales de *consumidores* y el ideal del trabajador es un ideal de *productores* (...) El proceso evolutivo del ideal antes esbozado no alude al productor en ninguno de sus múltiples momentos. Del productor se habla recién en la segunda mitad del siglo XVIII. Sin embargo, se lo menciona en aquél tiempo más como recurso de propaganda de la idoneidad contrapuesta a la idea de la herencia inherente al rango jerárquico que como exaltación del ideal del trabajador relegado todavía al plano de la utopía, que explota el trabajador” (Taborda, 2011b: 367).

El comunismo anunció una nueva hora. “Se llamará a engaño quien no comprenda que la república socialista de los Soviets de Rusia responde ya de la posibilidad de una inminente vigencia ecuménica del ideal del trabajador” (Taborda, 2011b: 367). Pero, también eludió las pedagogías de la libertad y construyó una “pedagogía de la utilidad” (Taborda, 2011b: 124-125). Nuestro pedagogo afirma que una “fe esperanzada nos dice que existe otra manera de tratar el problema docente. Mientras Ru-

sia no se decida a modificar sus puntos de vista en esta materia, lo que es tanto como señalarle la necesidad de ampliar su visión de la realidad histórica, hoy obliterada por el materialismo económico, cumplirá a nuestra lealtad confesar que todavía el mundo no ha conocido otra cosa que una docencia de autoridad, es decir, un instrumento de predominio en manos del Estado” (Taborda, 2011b:155). El trabajo, como creación, está plétórico de eros. “La era que adviene adviene cargada del eros del trabajo” (Taborda, 2011: 374). El eros del trabajo pone en paréntesis el logos del trabajo. “La posición que adopta frente a este problema es clara: reivindica todo aquello que permita una superación del intelectualismo” (Casali, 2012: 127). En la pedagogía, entonces, el eros pedagógico también nos comunica con las experiencias, con las “manos” que piensan, con los “cuerpos” que piensan, con la escuela “activa”.

“Kerschnteiner había organizado a partir de 1900 las escuelas primarias y de perfeccionamiento de Munich, introduciendo en ellas orgánicamente actividades sobre materiales de madera, cartón, hierro, alambre, etc.; trabajos domésticos de cocina, tejido, costura; trabajos agrícolas en el campo escolar, cuidado de plantas y animales, etc. Pero, además, y lo que es más importante, dio un fundamento activo a todas las materias de enseñanza desde la aritmética y las ciencias físico-naturales a la puramente humanísticas, como el idioma, la historia y hasta la religión misma” (Luzuriaga, 1958: 33). Esta experiencia de las escuelas de trabajo, *Arbeitsschule*, serán conocidas, vía traducción de docentes suizos, como Escuela Activa. La actividad es una de las ideas centrales de la llamada Escuela Nueva, la cual se retomará al final de este capítulo. Nuestro pedagogo, recurriendo a la clave y al secreto facúndico, realiza una doble tarea: la de divulgar la pedagogía anterior al Estado de 1880 y la de denunciar una pedagogía de importación. Entre los maestros que destaca Taborda se encuentra Mariano Cabezón. Este fue un maestro y un preceptor que trabajó en Salta, Buenos Aires y Bolivia. En 1822, fue nombrado vicedirector y preceptor de la Escuela Normal que dependía de la Universidad de Buenos Aires. Y, en Bolivia, a pedido de Sucre, estableció una Escuela Modelo que dió origen a la llamada “Escuela de la Patria”. “La mención que hace Taborda del maestro Mariano Cabezón resulta ilustrativa, Cabezón educador de Salta, educó más que con grandes recursos propios del progreso y la civilización, con el reconocimiento directo de la realidad política de su tiempo y a través de la experiencia educativa del proceso político y del compromiso asumido por el docente. La pedagogía de Cabezón es la pedagogía del genio nativo” (Huergo, 2005: 131). Como ya dijimos, una pedagogía “afrancesada”. “La estrechez de miras de la educación de la burguesía, la falta de hábito de pensar de las naciones americanas las ha determinado siempre a aceptar sin examen lo peor de la pedantesca pedagogía de importación” (Taborda, 2011b: 135).

En Taborda ya es posible observar una gramática pedagógica y una política educativa. “Ni Alberdi, ni Sarmiento fueron pedagogos en el estricto concepto de esta palabra; ni el uno ni el otro poseyeron tampoco una cultura considerable, pues, en pureza de verdad eran espíritus mancos y unilaterales; pero colocados en la imperiosa necesidad de dar normas a un pueblo nuevo y en formación, se improvisaron educadores a la manera de los políticos franceses de 1789 (...) El designio más importante, el único acaso, que tuvieron en vista al pensar en la escuela fue el de civilizar el país, o, mejor aún, el de librarlo de la barbarie del colonato. Pero civilizar, era para ambos próceres, una elevación de la vida económica, un mejoramiento del bienestar” (Taborda, 2011b: 140). Si Sarmiento no poseyó el “eros pedagógico de los educadores de su tiempo ninguna duda cabe de que su desempeño escolar no alcanzó nunca el grado inminente que confiere relieves inconfundibles a la obra de Mariano Cabezón- pero su intervención docente en la hora crucial de la organización del país fue tan decisiva que

constituye el punto central de referencia de nuestra historia de los problemas educativos. Tanto que la crítica de los fundamentos del orden docente que rige todavía no puede prescindir de sus creaciones, de sus concepciones y de sus puntos de vista. De tal modo es cierto que se puede estar contra Sarmiento, pero no se puede estar sin él” (Taborda, 2011: 86).

Dos libros. Dos lecturas. “Recuerdos de Provincia” y “Educación Popular”. Sarmiento recuerda sus aprendizajes en la escuela, en la casa. “Teníase por autodidacta pero no lo fue. No lo fue no sólo en razón de lo contrario que dicen sus memorias, de las cuales trasciende, según se ha visto, toda una docencia orgánica de contenidos cabales que ligaba en una continuidad espiritual corresponsable a la comunidad y a sus miembros (...)” (Taborda, 2011: 91). Sarmiento recuerda y construye su historia, una nueva historia. “Aquí termina la historia colonial, llamaré así, de mi familia. Lo que sigue es la transición lenta y penosa de un modo de ser otro (...)” (Sarmiento, 1939: 180). Ser de otro modo olvidando los aprendizajes comunales. ¿Era necesario tal olvido? ¿Por qué no permitir recuperar algunas ideas de la educación comunitaria? Tal vez porque en Recuerdos de Provincia “confirma su extensión autobiográfica exaltando su pedagogismo paternalista autoritario así como al paradigma de esa equívoca figura conocida en nuestros colegios como el ‘monitor’” (Viñas, 2005: 144). De un pedagogismo paternalista a la política escolar afrancesada: “(...) especialmente en su *Educación Popular*, el libro del ideario del orden docente que reemplazó al orden docente comunal, *pari pasu* con el proceso sociológico en cuya virtud las comunas de origen se insertaron en el ordenamiento político de la sociedad argentina” (Taborda, 2011: 95). ¿O, tal vez, Sarmiento creía que los ideales pedagógicos de la comuna ya estaban perimidos y no podían convivir con los ideales pedagógicos franceses? “En rigor de verdad, las concepciones pedagógicas expuestas ahí no difieren en lo esencial de las ideas consagradas, en Francia, por la obra legislativa posterior a 1789, en perfecta consonancia con el pensamiento impregnado de filosofía cartesiana” (Taborda, 2011: 95).

La Revolución francesa quería formar al “hombre nuevo” rompiendo con las “viejas pedagogías”. ¿Existe el punto cero? “En tanto participa de la vida de una cultura, la educación está sujeta a la ley del espíritu. Entendemos por espíritu la actividad que procura claridad sobre las cosas que nos rodean mediante un sistema de relaciones ganadas por la observación, la distinción, la comparación y el análisis. Esa actividad supone una memoria, la memoria de las relaciones ya obtenidas, la memoria que nos trae –de *tradere*, de donde tradición- esas relaciones, y la revolución, esto es, la actitud con la que el espíritu vuelve sobre una relación adquirida y la convierte en un nuevo problema. Consiste, pues, en un movimiento decantador que va perpetuamente de la tradición a la revolución. Siendo esto así, la instauración del orden político advenido a raíz de nuestra liberación del dominio español no pudo prescindir de la tradición espiritual española. En tanto esa educación se expresó como revolución, debió referirse siempre, como tarea espiritual, a la tradición viva y presente en todas las manifestaciones de la existencia comunal, especialmente en el idioma como órgano de comunicación de los hombres” (Taborda; 2011:99). La lengua que comunica y se pregunta ¿Se puede crear desde la nada? “Esta exigencia no importa una negación de la legitimidad de la introducción del inventario de productos espirituales decantados de países extraños. El espíritu que es tradición y revolución es también comunicación, pues los productos que crea su actividad no están condicionados por consideraciones de lugar. No tienen fronteras. Admitimos, pues, la posibilidad de esa injerencia pero, en cuanto concierne a la legitimidad de esa introducción, ella está inexorablemente condicionada por la tradición, pues, ahí donde esta es negada y declarada en falencia, el trabajo del

espíritu se detiene y se oblitera a virtud de la ausencia de la memoria que es de su esencia. Nada se crea *ex nihilo*. Y por haber desobedecido esta ley- que es ley del espíritu- es que hemos incurrido en el error, tan grave como infructuoso de empeñarnos en cegar las fuentes espirituales de nuestra continuidad histórica” (Taborda; 2011: 100).

Nuestro pedagogo se inquieta. “Extraño que Sarmiento, que se percató con tanta presteza de la necesidad de poblar el baldío con los contingentes humanos de los países superpoblados de Europa, no se diera cuenta cabal del riesgo que entraña para un pueblo abierto a las corrientes migratorias la desestimación de sí mismo implícita en la desestimación de la tradición de la estirpe progenitora” (Taborda, 2011: 100). ¿Sarmiento introduce un ideal que no es propio?. No es Sarmiento como individuo, lo cual nos remitiría a una concepción liberal de la historia. “La aparición de un ideal forastero en el ámbito de una sociedad determinada es un acontecimiento que procede o de una conquista o de la colonización de una cultura por otra cultura” (Taborda, 2011:100). En todo caso, Sarmiento representa parte de una comunidad: una fracción que ya ha aceptado como propia los ideales de las conquistas y las colonizaciones. “¿No parece más ajustado a los rectos principio de la crítica histórica aplicar al examen de esta empresa un criterio, que colocándose por arriba de la imputación de una intencionada transgresión a la constante propia del ser de nuestra sociedad, en cuya propalación se complace, empujada por móviles subalternos, la suspicacia sectaria, la refiera, con sus imperfecciones y sus inadvertencias, al advenimiento de todo un movimiento dialéctico del ideal que presidió la vida de las comunidades de origen?” (Taborda, 2011: 100). En todo caso Sarmiento “da letra” para imprimir un nuevo comienzo “iluminador”. “En su proyecto estratégico general, Sarmiento pone énfasis en las instituciones encargadas de la transmisión de saberes, prácticas y representaciones acordes con la ideología ‘civilizada’ y que posibilitan la habilitación para la vida social deseada. Por eso, el orden de las acciones estratégicas está centrado en la escolarización, en el disciplinamiento y racionalización de la vida social cotidiana. Si la vida cotidiana, la multiplicidad de prácticas culturales, las particularidades comunales o territoriales configuran modos de vida confusos y opacos, no es esa la cultura con la vida civilizada” (Huelgo, 2005: 150).

¿Fue un buen lector? ¿Qué textos inspiraron su política educativa? Para pensar esta última leyó a Condorcet (a quien hemos ya citado), y a Rousseau. “No se conoce la infancia; sobre las falsas ideas que se poseen, cuanto más se abunda se yerra. Los más sabios se interesan por lo que importa saber a los hombres, sin considerar que los niños están en estado de aprender. Ellos buscan siempre al hombre en el niño, sin pensar en lo que es éste antes de ser hombre” (Rousseau, 32: 2008). Nuestro pedagogo no sólo reconoce la presencia de las infancias sino que nos recuerda en la “pedagogía de la información cinematográfica (...) predomina siempre la idea del aprovechamiento utilitario con un sensible olvido de la niñez esencial” (Taborda, 2011b: 50). Con nuestro pedagogo aprendemos que las niñas y los niños son simple y bellamente niñas y niños. “Nuestra pedante manía de enseñanza nos mueve a que instruyamos a los niños en todo aquello que mucho mejor aprenderían por sí solos” (Rousseau, 1997: 36). Se trata de una pedagogía “negativa”. “Cuando Rousseau medita sobre el método que conviene a su pedagogía de la libertad, lo mejor que se le ocurre es enviar a Emilio a la campaña, lejos de la cultura y de los valets (...) El propio alejamiento que aconseja entraña ya una inconsecuencia con sus principios, no sólo porque Emilio, tiene que encontrar la cultura en la más simple obra humana, como la que encontró Robinson en su isla, en el hallazgo del más insignificante tornillo de su navío destruido por el oleaje, sino porque el propio aislamiento es algo pensado ‘desde

afuera' para ser aplicado a la educación del docendo. 'Desde afuera 'está también calculado y pensado todo el material pedagógico seleccionado para educar al discípulo de Rousseau. ¿Qué es esto sino postular la injerencia extraña en la formación del docendo? ¿Qué es esto sino confesar que el sistema más liberal no puede evitar la intervención autorativa? En realidad, la única actitud lógica de Rousseau hubiera sido la de no educar, la de negar la posibilidad misma de toda educación (Taborda, 2011: 162).

Emilio representa "el monumento que inicia y funda la pedagogía del liberalismo. Imagina una pedagogía de Robinson; pues la revolución que ha roto la jerarquía medieval ha hecho de cada individuo un Robinson que se considera formado *ex nihilo*, que se basta a sí mismo, que posee derechos y facultades inalienables y que no se cree ligado a ninguna estructura social ni sometido a ningún poder que limite y constriña su realidad íntima" (Taborda, 2011b: 159). El contrato social escolar también es una ficción. El individualismo y lo "formado de la nada" son ficciones. Detrás de las robinsoneadas está la gramática comunitaria. De contratos sociales, de individuos, de ciudadanos, están construidas las políticas educativas. Condorcet, Rousseau, Sarmiento. Sin embargo, la "influencia rousseauiana ha sido extensa y profunda, particularmente en el pensamiento alemán. Y esto no pasivamente sino activamente. Pues se debe al empeño germano que la pedagogía de la libertad se haya rectificado y enriquecido con ganancias de inestimable valor. De linaje rousseauiano es el claro principio pedagógico de sumo respeto al niño que discurre (...)" (Taborda, 2011 b: 160). Recordemos Rousseau y Pestalozzi son contemporáneos. Sarmiento como Lunatscharstky tampoco fue lector de Pestalozzi. "Es bien conocido el nexo espiritual que vincula a Pestalozzi con Rousseau. Sin ser definitivamente romántico, Pestalozzi se nutre del pensamiento rousseauiano al que añade a su vez, el concepto de la espontaneidad. El espíritu humano, cuya autonomía reconoce, como Kant, como Humboldt y como Fichte, realiza según él, una libre actividad creadora. Su noción de la naturaleza es más elevada que la del *Emile*: es la parte noble del ser, parte que, como tal, debe ser actuada. Justamente a mérito de su adhesión al proceso de la legalidad humana es que Natorp le coloca entre los kantianos. Kant mismo supera la posición rousseauiana con su pedagogía incitativa. Pues partiendo del principio de la autonomía, rechaza la pasividad y el memorismo, los mismo que los preceptos hechos y las órdenes heteronómicas, y afirma que todo debe ser fiado a la actividad propia del espíritu" (Taborda, 2011 b: 160).

Taborda no cita en los acápites al maestro suizo, sin embargo uno de los libros más importantes de Pestalozzi se llama *Mis Investigaciones sobre la marcha de la naturaleza en el desarrollo del género humano* (1797). ¿Será que en el título del libro de Taborda está el nombre de Pestalozzi? "Su ideal esencial era mejorar la situación del pueblo, elevarlo, de su estado de miseria a un nivel de vida más elevado, y para ello no vio otro medio que la educación. Esta tenía sin embargo, un fin superior, la formación del hombre para la humanidad, el perfeccionamiento de lo humano en el hombre. Esto exige el cultivo armónico de todas las aptitudes y energías, que Pestalozzi resume metafóricamente en la 'cabeza, el corazón y la mano' o sea la vida intelectual, la moral y la práctica o artística. (...) En cuanto a la acción como medio educativo, Pestalozzi es el verdadero creador de la moderna 'escuela activa' al asociar todas las enseñanzas de sus escuelas con la actividad del trabajo de los alumnos. Pestalozzi es también el creador de la escuela primaria popular, pública en cuanto consideraba que la escuela es para todas las clases sociales, aunque esencialmente para la popular, que era la más necesitada de educación" (Luzuriaga, 1992: 100). Sarmiento parece haber optado en lugar de la filosofía y la pedagogía alemana por la política educati-

va francesa. “Le faltó a Sarmiento información filosófica sistematizada de los problemas pedagógicos y le sobró apasionamiento militante. No reparó que el plan que propugnaba, al adoptar el producto legislativo francés de 1833, importaba también la adopción del ideal pedagógico que animó a este último. Quizá esa sustitución de ideales no entró en los cálculos de Sarmiento (...)” (Chávez, 1974: 114).

Dicha sustitución de ideales se relaciona con que “Sarmiento (...) deja abierta la senda por donde había de llegarnos el nacionalismo como un negocio capitalista” (Taborda; 2011b:141). Sarmiento importa una política escolar y Taborda construye una gramática en tanto articulaciones y pensamientos relacionales. Es decir, una gramática pedagógica. “Saúl Taborda, en cambio, en lugar de poner énfasis en las instituciones pretende comprender los procesos de articulación entre lo cultural y lo político lo que lo lleva a observar el carácter comunicacional y educativo de diferentes polos de *identificación*. Sabe que las instituciones cargan con antagonismos instituyentes, y además reconoce que las instituciones copiadas cargan con las marcas de antagonismos producidos en otros contextos sociales. Comprende que la desarticulación entre instituciones y situación político-cultural, provoca una crisis de reconocimiento e identificación, un vacío, de referenciamiento para la constitución de sujetos. Es en aquellos polos, antes y después de la escolarización y de cualquier construcción discursiva de oposiciones binarias, donde en muchos casos se produce la integración social y se forjan y forman los sujetos” (Huergo; 2005: 151). Taborda entonces también representaría una parte de la comunidad, una comunidad pedagógica facúndica. Ellos como representantes de la comunidad tienen dos proyectos diferenciados. Sarmiento intenta imponer una “pedagogía” pedantesca de importación, imponer los antagonismos de dichos contextos, no habilitar espacios y tiempos para referirnos, para preguntar(nos) y construir una gramática colonial dicotómica. “De cualquier forma, lo que importa es saber en que medida el plan fue exitoso, en qué grado se ha hecho efectivo el desplazamiento de ideal. Lo que implicaría preguntar si la superposición de la estrategia civilizatoria logra ahogar del todo las prácticas culturales populares y los procesos educativos y comunicacionales que producen; y de otro lado, interrogar si esas prácticas culturales y formas populares comunicacionales educativas no emergen indisciplinadamente en el pulcro escenario de la escuela civilizada y disciplinada” (Huergo, 2005: 121).

¿Qué subjetividades se forman y se forjan en dicha gramática? ¿Qué voz puede pronunciar yo no existo? ¿Qué efectos produce negarnos? ¿Cuánto tiempo llevamos sin mirar(nos)? En todo caso, Taborda problematiza al mismo tiempo el colonialismo y la pedagogía disciplinada. “Por una parte Sarmiento esgrime la tradición, los medios civilizados ‘ya conocidos’, la gente decente, la ciudad, la ‘protección de la patria’. Y por el otro Facundo representa la negación hasta el absurdo de cada uno de estos puntos. Pero si bien la ligereza del esquema no invalidaba la vigencia del otro sector, sin embargo su reiteración posterior, especialmente en la generación del Centenario hizo que se mantuviera como ideología nacional la segunda parte de la fórmula, en suma el código sarmientino. Con todas las implicancias pedagógicas del caso” (Kusch, 2012: 12). Dos gramáticas, dos códigos, dos ideales. “Nuestro Estado que, como todos sabemos, no es un Estado argentino sino un Estado de importación, no sólo se ha limitado a copiar, sin examen y sin motivación, las directivas escolares inauguradas por la estructura estadual que le sirvió de modelo y arquetipo, sino que, en todo momento, impotente, en razón de su hueco formalismo, para las creaciones originales, se ha mostrado obstinadamente reacio a acordar y a vivificar aquellas directivas con las corrientes pedagógicas nutridas por los aportes de la ciencia y por la tesitura filosófica del presente” (Taborda, 2011b: 414). Copiar, imitar y negar otras filoso-

fías. “Los estudios filosóficos han sido proscritos de sus programas y si algo se enseña bajo esta designación se reduce a la psicología experimental, considerada como fuente común del relativismo lógico, estético y ético. Una ecología desesperante campea en las oraciones de sus organizadores y, lo que es peor todavía, se encuentra ambiente propicio en las localidades que sirven de sedes a la institución” (Taborda, 2011b: 137).

Taborda parece anunciar que no hay pedagogías sin reflexiones filosóficas. La “filosofía” del positivismo se reduce a medir, calcular, fragmentar. “Nada de ideas generales ni de sentido estético de la vida. Una sección últimamente incorporada a la Casa aspira a formar el profesorado a base de las más modernas conclusiones de la pedagogía. Los barcos norteamericanos le han traído hasta ayer las últimas novedades en materia de aparatos para medir la capacidad intelectual, afectiva y digestiva de los estudiantes” (Taborda, 2011b: 137). El positivismo aparece como método. “De aquí que la pedagogía del positivismo haya iniciado su obra tratando de formar, mediante la observación, antes que una ciencia, un método de enseñanza- (...) La filosofía estaba abolida desde la época de Comte, y se sabe bien con qué repugnancia y con qué restricciones empleó esta palabreja en el bautismo de la disciplina por él inaugurada. Se buscaba una clave y no un fin” (Taborda, 2011b: 198). Métodos, fragmentos y hechos. ¿Cómo (re)ligar a las comunidades? ¿Cómo narrar quiénes estamos siendo? “Herbert Spencer, quien tanto influyó en la formación de las primeras generaciones docentes egresadas de la Escuela Normal de Paraná, desestimaba el carácter científico de la historia” (Gagliano, 1991: 284). ¿Qué historias (nos) narramos? “¿Qué de extraño cuando la historia de que la docencia prescribe lejos de ser historia argentina es un recuento fatigoso de sucesos banales fraguados para negar nuestra historia? Quien quiera conocer el concepto oficial de la historia no necesita más que acudir a los programas confeccionados para su enseñanza, o consultar el proyecto de reformas de los planes de Estudios de la Enseñanza Media o del Ministerio de Instrucción Pública, en el que la historia argentina aparece iniciándose en 1810 como si nuestra historia no tuviera nada que ver con los tres siglos precedentes, qué digo, con todos los siglos que constituyen la eternidad progenitora del alma castellana! ¿Qué adhesión espiritual se puede pedir a una tal historia que, por no ser historia, carece de *escolaridad*, este es el don de introducir al docendo en la voluntad que conduce a la sociedad a su sistema de fines y que, con esto, lo convierte en persona histórica que solo por la historia se puede *comprender*?” (Taborda, 2011b: 441). Historias tejidas en los pueblos, las comunidades. Entramados e hilados populares. “La vida de un pueblo es una realidad tejida de historias y de cultura” (Taborda, 2011: 5). Nuestro pedagogo puede ser “aquel a quien una penuria presente le oprime el pecho y quien quiere quitarse la carga a cualquier precio, tiene necesidad de la historia crítica” (Nietzsche, 2014: 44). La historia en clave “facúndica” está “al servicio de la vida. De vez en cuando, para poder vivir, el hombre ha de tener y aplicar la facultad de quebrar y disolver un pasado” (Nietzsche, 2014: 51). Un pasado cristalizado, máquinas para medir, hechos inconexos, aislados, sujetos fragmentados y *una pedagogía bancaria*.

2.3. Pedagogías bancarias y restauradoras

“Todos los actos cumplidos por el Consejo Nacional de Educación, en el medio siglo que lleva de existencia, se reducen a prácticas empíricas, el acto educativo se ha arrastrado siempre, cumpliéndose por sus propias virtualidades con todas las deficiencias que todos conocen y que todos silencian, a pesar de los directores del Consejo que sólo atienden a la escuela en cuanto es instrumento al servicio del estado y no en cuanto es instituido al servicio del destino del hombre” (Taborda, 2011: 69). El presi-

dente del Consejo Nacional de Educación era por ese entonces Octavio Pico, quien fue introduciendo aún más el catolicismo en las escuelas. El proyecto al cual hace referencia Taborda “es el sometimiento de las escuelas primarias de la Provincia al Gobierno Central” (Taborda, 2011: 68). El Consejo Nacional de Educación “propugna con este proyecto la pedagogía de la unificación impositiva y del Banco Central. Ni siquiera es una reafirmación de la pedagogía política: se trata de una ‘pedagogía bancaria’” (Taborda, 2011: 70). Pedagogía bancaria, no porque se “depositen saberes” en las y en los estudiantes, sino por la metáfora de la centralidad. “Los designios subrepticios del C. Nacional de Educación -la repartición docente de menos capacidad pedagógica que costea el Estado como resorte político- celebran su triunfo. Triunfo obtenido por la ‘acción de presencia’ de un poderío económico que asedia la pobreza provinciana con el alucinante despliegue de sueldos al día y de viáticos abultados, abre una brecha a la penetración absorbente en la que se encuentra empeñado el poder central, contrariando el sistema de fines de nuestra vida política, descentrado él mismo por la crisis que mina la concepción filosófica que se atribuye, no redundará ciertamente en beneficios de la docencia porque la educación es un acontecer esencialmente local que no puede ser abstraído al clima en el cual se realiza y que no se presta a ser sometido al dogmatismo anquilosado de los programas nacionales” (Taborda, 2011: 125).

¿Qué contenidos “nacionales” puede proponer un Estado central en una “década infame” con “fraude patriótico”. Un nacionalismo restaurador. “Ya antes de 1930 el uriburismo hablaba insistentemente de una ‘restauración’, y en 1936 una de sus agrupaciones adoptó esta denominación” (Buchrucker, 1983: 113). 1936 también es el año en que Manuel Fresco asume la gobernación en la provincia de Buenos y el Ministro de Interior Roberto J. Noble afirma en un discurso pronunciado en La Plata: “Cabe decir, entonces, que la Escuela debe ser nacionalista, o si no, no será nada. Más aún, una Escuela que no lo es, constituye un arma que se vuelve contra la seguridad del Estado y de la Nación. Porque la instrucción, que puede todo, lo grande y constructivo, puede también por ello mismo, todo lo mezquino y destructivo. La escuela proporciona los medios de comunicación, la habilidad argumentativa, los recursos del conocimiento y ellos pueden ser utilizados indiferentemente para el bien o para el mal, para la patria o contra la patria. Una escuela que no está firmemente orientada en aquellas directivas constituye un peligro público y puede convertirse de un momento a otro en un instrumento de perturbación y de ruina. Como el acero, es sagrado cuando lo esgrime el hombre de honor y es ponzoñoso cuando lo esgrime el delincuente” (Noble, 1937: 20). El fraude patriótico no admite dudas. “Por eso el Gobierno de Buenos Aires ha querido proteger la escuela de toda contaminación peligrosa. Esta es una materia muy delicada, que no admite términos medios: se trata de creer o de no creer. La educación del niño, necesariamente, debe tener cierta base dogmática. Porque la sensibilidad y la razón infantiles no están preparadas para recibir la duda. La duda mata el alma del niño y aniquila en germen su espíritu. Es así como este Gobierno, ha castigado y castigará todo intento de perturbar el candor, la credulidad y la buena fe del niño, con doctrinas internacionalistas y destructivas, sean ellas inspiradas por el comunismo o por cualquiera otra forma más embozada y astuta de la propaganda disolvente. Y en la misma consecución de este propósito, el Gobierno será despiadado e implacable, montará guardia en la puerta de cada escuela para fulminar la duda mortal cada vez que quiera aproximarse, pues en el espíritu sensible y diáfano del niño, la palabra ponzoñosa cae como la gota de ácido, que empaña todo el contenido” (Noble, 1937: 20).

La reincorporación de los temas religiosos a la enseñanza se realiza conjuntamente a ciertos elementos “escolanovistas”. Para lograr una “educación nacionalista”

se necesita de un ejército de maestros. “Así como el éxito de la batalla sobre la moral del soldado, esta batalla que emprendemos para la reforma y el enaltecimiento de la escuela, descansa sobre la moral del maestro. El alto nivel de su disciplina y de su moral combativa, determinará el alto nivel de la nueva escuela. Su misión participa de la abnegación del militar y de la austeridad del sacerdote. El es el depositario fiel del porvenir de la patria: sus responsabilidades son tremendas. Su tarea, por lo tanto, no es meramente intelectual” (Noble, 1937: 24). Restaurar. Volver a la economía y la cultura agroexportadora que el período yrigoyenista había puesto entre paréntesis. La revolución en un parque había puesto un presidente-maestro. Ni abogado, ni terrateniente. “El viaje estético, por lo tanto, puede ser caracterizado como una actitud no sólo de distanciamiento sino de huída. Buenos Aires después del 80 se va tornando imposible: olores, chimeneas y gringos; a Europa, por lo tanto” (Viñas, 2005: 48). Si la huída fue entre los años del Centenario, regresaron luego a restaurar con las fanfarrias de un golpe militar. La restauración es la lucha contra la modernidad, el progreso, el voto popular, la plebe, el comunismo. Frente a este nacionalismo restaurador emergía un nacionalismo popular. “A menudo se tiene la impresión de que el nacionalismo populista anterior a 1943 se había reducido exclusivamente a las ideas y actividades del grupo FORJA. Sin embargo parece más correcto incluir en esta categoría ideológica también a otros escritores políticos. Se trata de personas, cuyos aportes se produjeron antes de la fundación de FORJA y en algunos casos, e independientemente de esta organización en otros. En este contexto creo que deben ser ubicados M. Ugarte, M. Ortiz Pereyra, A. Baldrich, S. Taborda y J. L. Torres” (Buchrucker, 1983: 258). En el capítulo sobre Arturo Jauretche, un divulgador del Sur, vamos a volver sobre los las continuidades y los diálogos entre el pedagogo cordobés y el abogado de Lincoln.

¿Cómo construir otras pedagogías? Frente a la restauración conservadora, hallamos una idea de nación que vincula al pueblo y sus formaciones. “El problema propuesto es el de la nación como real y concreta forma de vida, como forma de vida constituida por hombres cuya esencia y cuyo destino se funden –voluntad y destino– para realizarla. Como real y concreta forma de vida, escapa a las ciencias del logos, ciencias que si están en lo suyo cuando se trata de productos espirituales-arte, derecho y ciencia, idiomas, intemporales y eternos, deben ceder el puesto a las ciencias de la realidad vital cuando se trata de aconteceres como el que nos ocupa en este momento porque la indestructible identidad del hombre y del producto social sólo puede ser conocida desde esa identidad y con ceñida referencia a esta identidad” (Taborda, 2011: 193). La nación no es un asunto del logos sino del eros: un entramado de voluntades y destinos. “La nación es un fenómeno histórico. Se da ahí donde un pueblo se afirma en la visión de un tipo de hombre cuya realización confía a su órgano político, el Estado. Pues es la fuerza de ese ideal entrevisto la que le confiere significación política al ser ese ideal la imagen en la que la comulga la comunidad étnica que llamamos nación. Engendrado en un momento dado en las entrañas del *ethnos*, lo define, lo aclara y lo anticipa la fantasía poética en las instituciones egregias del arte. Ni la raza, ni la lengua, ni las costumbres, ni la religión, ni la tierra común deciden aquí, quien decide es el momento misterioso en el que el pueblo homogeneizado por la concepción de un tipo humano considerado como suma y resumen de sus virtudes civiles, se resuelve a realizarlo para realizarse en sus propias virtudes civiles” (Taborda, 2011: 193). La nación, entonces, es el pueblo, el eros, el *ethnos* y la potencia. “Denominaremos entonces *potentia* al poder que tiene la comunidad como una facultad o capacidad que les es inherente a un pueblo, en tanto última instancia de la soberanía, de la autoridad, de la gobernabilidad, de lo político” (Dussel, 2012: 35).

El poder del pueblo “es entonces el punto de partida. Pero el mero poder de la comunidad, aunque sea el fundamento último, no tiene todavía existencia real, objetiva, empírica. La mera voluntad consensual factibles de la comunidad permanece inicialmente *indeterminada, en-sí*, es decir, es como la semilla, que poseyendo en *potencia* el árbol futuro, todavía no es un árbol, ni tiene raíces, ni tallo, ni ramas, ni frutos. Podrá tenerlos, pero todavía no los tiene. La semilla es un árbol *en-sí*, no habiéndose desplegado, realizado, crecido, aparecido a la luz del mundo” (Dussel, 2012: 37). La realización de esta semilla-pueblo se da en el Estado. “La necesaria institucionalización del poder de la comunidad, del pueblo, constituye lo que denominaremos la *potestas*” (Dussel, 2012: 39). El pueblo delega en los gobernantes sus voluntades, sus “potencias”. La institucionalización de estas voluntades-potencias se puede dar de manera obedencial o como dominación. “El que manda es el representante que debe cumplir una función de la *potestas*. Es elegido para ejercer *delegadamente* el poder de la comunidad, debe hacerlo en función de las necesidades de la comunidad” (Dussel, 2012: 46). Obedecer a la comunidad. La palabra obedecer viene de obtener algo o alguien delante, audire escuchar, prestar atención. Entonces, equivale a escuchar al que está delante. Escuchar a los pueblos, a los gobiernos como intérpretes de los pueblos. Pero los gobiernos también pueden des-obedecer. En ese caso, el poder, la potestas, se corrompe. El poder del fraude patriótico es un poder corrompido. “¿No dije a usted que la tesisura facúndica es francamente revolucionaria, esto es, contraria al desorden capitalista que por influencias de todo género -la banca internacional, los capitales ingleses, Bunge y Born y Cía, la Standart Oil, la pecunia de la burguesía agropecuaria, etc.- nos han impuesto, violentando nuestra idiosincrasia y nuestro propio sistema de fines, para explotarnos como a un emporio sin historia y sin destino?” (Taborda, 2011: 193). Una economía y una educación que no son propias.

2.4. Entre las *Investigaciones Pedagógicas* y el escolanovismo

En 1939, se cierra el ciclo de Facundo. Y en 1941, en *La Gaceta de Tucumán*, se anuncia “al libro fundamental que actualmente escribe: una obra de gran alcance filosófico, en la que su extraordinaria versación le permitirá salvar los difíciles escollos que el problema de la educación entraña. En cuatro volúmenes densos –producto de una labor de quince años- cuyo final se aproxima, fundamenta a esta disciplina como ciencia, bases que hasta ahora no han sido establecidas con precisión en la literatura universal de la materia” (Rodeiro, 2009: XLVII). En Tucumán, Lorenzo Luzuriaga, un pedagogo republicano y exiliado continúa “con la publicación de la *Revista de Pedagogía*, fundada en Madrid en el año 1922, la cual se propuso desde 1939 colaborar con la promoción y cambio de la educación a partir de la difusión entre los lectores de las ideas de educadores y pedagogos autorizados sobre la escuela nueva y la escuela activa. Por esto, la revista contó con gran cantidad de artículos de representantes del movimiento escolanovista (Dewey, Montessori, Ferrière entre otros) cuya característica principal fue el paidocentrismo derivado del naturalismo pedagógico de inspiración rousseaniana y pestalozziana. En la revista era posible encontrar también a quienes se identificaban como pedagogos argentinos: Juan Cassani, lector de Gentile; Luz Viera Méndez, seguidora de Ferrière y Decroly a quienes conoció en Buenos Aires; Olga Cossetini, cuya experiencia educativa en Santa Fe dialogaba con las ideas de Radice y Decroly; Saúl Taborda, pedagogo cordobés que estudió en diversas universidades europeas y opuesto a la tradición sarmientina, pues defendió una educación consonante con la idiosincrasia nativa; o Clotilde Guillén de Rezzano, que introdujo en la Argentina la pedagogía de los centros de interés del pedagogo belga Decroly. Apuntando a la formación intelectual y teórica del magisterio la *Revista de Pedagogía* agra-

decía en 1939 la hospitalidad de la República Argentina, que le permitía volver a salir luego de tres años de interrupción” (Finocchio, 2013: 227).

Un año después de la visita de Taborda a la provincia de Córdoba, en 1942, Lorenzo Luzuriaga publica “La educación nueva”, por medio de la Universidad Nacional de Tucumán. Allí, en el prólogo, puede leerse: “Por otra parte, la nave de la nueva educación debe seguir navegando. No hay para ella puerto definitivo, como no lo hay para nada en la historia humana. La nueva educación no es algo estático y conquistado de una vez para siempre, sino que es un movimiento, una tendencia constante hacia ideas y métodos cada vez más perfectos” (Luzuriaga, 1958: 8). Por su lado, en 1951, las Investigaciones Pedagógicas son publicadas de manera póstuma. 1942 también es el año de la creación de la Escuela Normal Superior de Córdoba. El gobernador Santiago Hugo del Castillo le ofrece al maestro cordobés el cargo de director técnico del Instituto Pedagógico. “Quiero recordar aquí que ya finalizando el gobierno del Dr. Amadeo Sabattini (1939) siendo Ministro de Gobierno e Instrucción Pública el Dr. Santiago H. Del Castillo, se prepara un proyecto de ley creando el Instituto Pedagógico en la ciudad de Córdoba ‘para formar docentes y para fomentar los estudios pedagógicos’” (Sobral, 1947: 99). El 17 de mayo de 1940, Del Castillo asume la gobernación y vuelve a presentar el proyecto de creación de la mencionada escuela. “Proyecto (de Ley de creación de la Escuela Normal Superior de la provincia de Córdoba) que tras ser enviado por el ejecutivo provincial en julio de 1941 y aprobado por la legislatura el 19 de septiembre de 1941 (ley 944) comenzaría a cobrar realidad en junio de 1942, cuando el gobernador efectivizara a Taborda como ‘Director Técnico del Instituto Pedagógico (anexo a la Escuela Normal Superior), cargo que sería aceptado bajo la retribución *ad honorem* y con el expreso pedido de que el nuevo establecimiento fuera nutrido con la colaboración de sus jóvenes amigos y cómplices de *Facundo*, Santiago Monserrat y Tomás Felgueira, así como, de su también amigo (y futuro albacea) Adelmo Montenegro-otras tres almas que serían rozadas por el estro de lo facundico” (Rodeiro, 2009: XLVIII). Es importante recordar que en Córdoba la instrucción religiosa formaba parte del currículum desde 1908. Sin embargo, los años 30 no serían en Córdoba como en el resto del país. La Córdoba de entonces es como “un ámbito privilegiado por el despliegue de una experiencia cultural-educativa, cuyo antecedente inmediato era el Centro Cultural de Villa María, obra de Antonio Sobral, en la década de los 20” (Roitemburd, 2010: 37). La Escuela Normal Superior de Córdoba fue el escenario de disputas entre el nacionalismo católico cordobés y las ideas populares de los gobernadores Sabattini y Del Castillo y las lecturas y experiencias escolanovistas de Antonio Sobral, Luiz Viera Méndez y Saúl Taborda. Antonio Sobral, además de pedagogo, fue legislador provincial por la UCR, en 1930.

Construir “otras” pedagogías para construir otras políticas a contrapelo de los fraudes patrióticos y las décadas infames. “Corresponde la adopción de un plan docente de acuerdo a las nuevas corrientes pedagógicas que comprenda todo el proceso formativo del individuo; que sea dúctil y flexible de modo que se adapte a las condiciones materiales, morales y espirituales de todas las comunas y facilite la exaltación de sus notas originales” (Taborda, 2011: 193). Pero, ¿qué es la escuela nueva? Hay mucho y diferente escrito alrededor de esta escuela. Aquí, presentaremos algunas apreciaciones. “La educación nueva no se constituye, como ya se ha indicado, un sistema o cuerpo de doctrina cerrado, sino que representa todo un movimiento o mejor, una conjunción de movimientos encaminados a perfeccionar y vitalizar la educación existente en nuestro tiempo. Dentro de esta aspiración general se perciben sin duda alguna teorías o sistemas pedagógicos” (Luzuriaga, 1958: 26). Entre las ideas centrales de la escuela nueva para el mencionado autor se encuentran: la “idea de la actividad”, la

“idea de la vitalidad”, la “idea de la libertad”, la “idea de la individualidad” y la “idea de la colectividad” (Luzuriaga, 1958: 27). El escolanovismo es así una “tendencia a cuestionar los parámetros preestablecidos a la hora de desarrollar las tareas de enseñanza, los escolanovistas en general han renegado del preestablecimiento de parámetros” (Colotta; 2004: 261). Es un movimiento que problematiza las formas y los modos de habitar las aulas y “cuyo principal desafío es romper con los parámetros, o lo que se ha definido también como las convenciones que impiden vernos a nosotros mismos en todas nuestras potencialidades” (Zemelman, 2007: 9). Es un “movimiento educativo tan interesante como amplio y complejo que se desarrolló sobre todo en Europa y Norteamérica en las décadas finales del siglo XIX y las primeras del XX. Si bien sus antecedentes pueden remontarse a fechas anteriores, su inicio suele fijarse en 1889, con la creación de la famosa escuela inglesa de Abbotsholme, a la que siguieron otras como la también inglesa de Bedales, la francesa de Les Roches o los alemanes ‘hogares de educación en el campo’. A partir de esa fecha se crearon diversas escuelas apellidadas ‘nuevas’ con rasgos similares a las anteriores en distintos países europeos y americanos” (Tiana Ferrer, 2008: 44). Estamos ante diversas experiencias que compartían como principio básico “el paidocentrismo, según el cual el niño debía situarse en el centro del proceso educativo. Frente a la anterior visión magistrocéntrica, ahora el profesor era considerado el apoyo principal del alumno en su proceso de aprendizaje, lo que reforzaba su función orientadora y motivadora, en oposición a la de un simple transmisor de conocimientos. Esa idea de raíz rousseaneana, sería compartida de manera amplia en el movimiento” (Tiana Ferrer, 2008: 44).

Los autores de estas experiencias comenzaron a realizar intercambios. Y en 1920, se “creó La Liga Internacional de la Educación Nueva, que representó la verdadera institucionalización del movimiento. En 1921 celebró su primer congreso en Calais, en el se aprobaron los protocolos de Adhesión y los Fines de la nueva asociación” (Tiana Ferrer, 2008: 45). Entre los principios de adhesión se puede leer: “1) El fin esencial de toda educación es preparar al niño a querer y a realizar en su vida la primacía del espíritu; la educación debe, pues -cualquiera que sea el punto de vista del educador-, tender a conservar y aumentar la energía espiritual del niño”. “2) La educación debe respetar la individualidad del niño. Esta sólo puede desarrollarse mediante una disciplina que conduzca a la liberación de las potencias espirituales del niño”. “3) Los estudios y, de una manera general, el aprendizaje de la vida, debe dar curso a los intereses innatos en el niño, es decir, a los que brotan espontáneamente de él y encuentran su expresión en las diversas actividades de orden manual, intelectual, estético, social y de cualquier otro género”. “4) Cada edad tiene su carácter propio; por tanto, la disciplina personal y la colectiva deben ser organizadas por los mismos niños con la colaboración de los maestros. Ambas disciplinas deben tender a reforzar el sentido de las responsabilidades individuales y sociales”. “5) La competencia egoísta debe desaparecer de la educación y ser sustituida por un espíritu de cooperación que enseñe al niño a poner su individualidad al servicio de la colectividad”. “6) La coeducación que desea La Liga -coeducación que equivale a instrucción y educación en común- no significa el trato idéntico impuesto a los dos sexos, sino una colaboración que permite a cada uno de ellos ejercer libremente sobre el otro una saludable influencia”. “7) La educación nueva prepara en el niño no sólo al futuro ciudadano capaz de cumplir sus deberes para con sus próximos, su nación y la humanidad en su conjunto, sino también al hombre consciente de su dignidad como ser humano” (Tiana Ferrer, 2008: 46-47).

Para Aníbal Ponce, pensador argentino con ideales comunistas, Gentile y Lunatcharsky conviven en la “nueva educación” (Ponce, 1972: 187). “Entre el fascismo

de la burguesía y el socialismo del proletariado, aspiraba a crear una educación que no tuviera que ver ni con lo uno ni con lo otro ¿A qué clase social interpreta esta corriente? (...) Cuando se escucha a los teóricos de la burguesía no puede haber muchas dudas respecto a lo que quieren; no las hay, y mucho menos, en las francas palabras del proletariado. Pero al ponernos en contacto con estos nuevos teóricos cuyo nombre representativo podría ser lo mismo Spranger que Wyneken, todo se vuelve indeciso, confuso, vacilante. Se tiene por momentos la impresión de que sospechan algo de lo que en el mundo está ocurriendo, pero que prefieren mejor no saberlo del todo” (Ponce, 1972: 187). Sin mediaciones culturales, Ponce aplica el análisis del marxismo a la escuela nueva. “Se extiende en el análisis de políticas educativas y posturas de pedagogos de acuerdo con la oposición entre los intereses de la burguesía y las necesidades del proletariado; las interpretaciones se tornan mecánicas y abunda la descalificación de las reformas educativas de distintas épocas. La historia de la educación pierde así complejidad y autonomía a quedar capturada en el análisis de la lucha de clases. Ponce presenta la historia de la educación como una historia de hipocresías cometidas por la burguesía” (Carli, 2002: 244). Este autor confunde las gramáticas de las pedagogías y de las políticas educativas. Y desde esta construcción parece que no percibe las sutilezas pedagógicas al interior del movimiento escolanovista.

¿Reflexionar sobre las infancias, las libertades, las autoridades, los vínculos y la vida, es de burgueses? Hemos elegido responder a Aníbal con experiencias de maestros escolanovistas enrolados en gramáticas libertarias, socialistas e incluso comunistas. “Vosotros también recibís niños curiosos y saltarines, cándidos y audaces frente al mundo, los metéis en el molde de vuestras series, los encerráis detrás de vuestras barreras, racionalizáis sus gestos y sus actitudes y, a veces parecís sorprendidos de que salgan de estos moldes, piezas intercambiables, mecanismos bien regulados, para entrar mañana en la cadena, con la cabeza inclinada detrás del número que les precede, dispuestos a obedecer al pastor que se impone con sus látigos y perros” (Freinet, 1995: 40). El pedagogo francés —militante de la tendencia del sindicalismo revolucionario de la CGT y, luego, de la CGTU—, se pregunta: “¿Cuándo dejarán, pues, los adultos que los niños, caminen a su paso de niños? ¿Cuándo mirarán como viven los niños con ojos de niños?” (Freinet, 1995: 40). Para el mencionado maestro, hay que optar entre la escuela como templo o la escuela como taller. “Hasta hoy, la Escuela ha sido un Templo, y sigue siéndolo allí donde el niño, después de haber terminado algunos gestos rituales, entra en clase con la punta de los pies, para vivir en ella una vida totalmente diferente a su verdadera vida, con el respeto religioso a la palabra del maestro y la sumisión a las ‘Escrituras’” (Freinet, 1995: 102). Dicha escuela “lleva todavía, en lo más profundo de sí misma, los estigmas de sus orígenes, ya que no religiosos, por lo menos escolásticos y doctorales. Sigue estando convencida de que el conocimiento abstracto, la cultura intelectual, el culto a las ideas y a las palabras, son la verdadera y definitiva finalidad de toda educación” (Freinet, 1995: 102).

La escuela nueva se convertirá en el “taller donde la palabra trabajo cobra todo su esplendor a la vez manual, intelectual y social, en cuyo seno el niño no se cansa jamás de buscar, realizar, experimentar, conocer y ascender, concentrado, serio, reflexivo y humano” (Freinet, 1995: 102). Respecto a las y los docentes, sostiene: “Somos aprendices que tenemos la pretensión a veces de ser maestros y que nos escondemos de buen grado a nosotros mismos nuestras imperfecciones y nuestras impotencias” (Freinet, 1995: 138). Nos interesa la idea de pretensión, pues, mucho tiempo después, Paulo Freire escribirá un libro cuyo título es *Maestra, sí; tía no Cartas a quien pretende enseñar*. Las influencias no terminan allí. Es necesario recordar que en

Brasil se constituye el “Movimiento de Cultura Popular del Nordeste Brasileño, el que integra Paulo Freire, cuyas prácticas educativas estaban dirigidas a poner al conocimiento al servicio de los intereses y necesidades del pueblo. Este grupo estaba enraizado en la perspectiva francesa del grupo *Peuple es Culture* y bajo la influencia de Boimendau, Lebret, Dumazedier, Mounieur, Freinet y los ‘*Kibutzim*’ de Israel” (Sirvent, 1994: 55). En el libro de Henry Peyronie *Célestin Freinet Pedagogía y emancipación*, aparece esta cita a pie: “Tengo una gran admiración y respeto por Freinet. En 1961 cuando se fundó la Universidad de Recife, tuve contacto con miembros del movimiento internacional Freinet de París (...) Los sueños de Freinet son también los míos, y existe una concordancia entre los objetivos: la lucha, el compromiso permanente para lograr una educación popular, una escuela seria que no sienta vergüenza de ser feliz” (Peyronie, 2001: 146). En nuestro país, un maestro con simpatías socialistas problematiza sus experiencias escolanovistas. “Aunque no hay una fórmula pedagógica infalible, la ayuda mutua, el clima de trabajo colectivo, el ambiente sereno, alegre y entusiasta son algunos de los requisitos esenciales para desarrollar una práctica escolar fructífera. La escuela donde fui maestro era un taller en el que todo el material estaba al alcance de los chicos. Todos formábamos una comunidad de trabajo donde se aprendía haciendo. El aula era un taller de enseñanza y aprendizaje, donde no había prohibiciones. La única disciplina era la de un trabajo alegre, responsable y creativo” (Iglesias, 2004: 17).

Luis Iglesias nació en 1915 y murió en el 2010. Fue maestro y como “castigo” por un discurso pronunciado en un acto escolar fue enviado a una escuela rural de Esteban Echeverría: la Escuela Rural Unitaria N° 11. Su trabajo en dicha escuela le permitió reflexionar. “Nuestros años de experiencias pedagógicas nos han librado de la impaciencia tan común en maestros, de ver los grados parejos con niños de igual desarrollo e idéntico aprendizaje. Sabemos bien que cada uno tiene su ritmo propio, esperamos y exigimos los máximos esfuerzos, pero no nos paseamos por la clase con el cartabón y las podaderas. Cuando los más chicos llegan a nuestra escuela, ya lo hemos dicho, juegan: juegan a leer, a escribir, a dibujar, a imitar los trabajos de sus compañeros mayores. Y jugando van adquiriendo el dominio de las técnicas instrumentales, que les servirán para manejarse solos; el que va madurando y marcha, sigue adelante hacia nuevas conquistas, el que todavía está demasiado inseguro, espera su tiempo sin que nadie lo empuje ni abochorne” (Iglesias, 1995: 21). Nuestro maestro piensa y cita desde “Pestalozzi y Tolstoi” hasta “Angelo Patri, Makarenko, Olga Cossettini y Jesualdo” (Iglesias, 1995: 25). Es un maestro entusiasta. “Al maestro despreocupado o guardián, se opone la necesidad del maestro alentador, lleno de vida, joven de ánimo; alguien que crea que todo niño es capaz de proponer, de hacer; alguien que quiera ver lo bueno y, queriéndolo ver, lo haga llegar, o por lo menos, gravite para que la siembra sea buena y el esfuerzo tenaz” (Iglesias, 1995: 458). También es un maestro próximo y prójimo de sus estudiantes. “Si no queremos frustrar el clima de confianza mutua, necesitamos conocerlos bien, acercarnos a ellos, escucharlos haciéndolos hablar y escribir, preocupándonos seriamente de lo que dicen, quieren o reclaman; no menos importante es ver con nuestros ojos dónde viven, cómo y conocer sus regímenes de vida, sus ocupaciones y sus penurias. Casi siempre nos equivocamos cuando nos hacemos una opinión de uno de ellos sin habernos aproximado suficientemente” (Iglesias, 1995: 458).

Aquí, vemos una unión del don con la mutualidad. “Aunque no hay una fórmula pedagógica infalible, la ayuda mutua, el clima de trabajo colectivo, el ambiente sereno, alegre y entusiasta son algunos de los requisitos esenciales para desarrollar una práctica escolar fructífera. La escuela donde fui maestro era un taller en el que todo el ma-

terial estaba al alcance de los chicos. Todos formábamos una comunidad de trabajo donde se aprendía haciendo. El aula era un taller de enseñanza y aprendizaje, donde no había prohibiciones. La única disciplina era la de un trabajo alegre, responsable y creativo” (Iglesias, 2004: 17). Paradójicamente, nuestro maestro recibe en 1985, el premio Aníbal Ponce. La escuela nueva “es un movimiento de reacción y una creación. Es reactiva contra lo que subsiste de medieval en los sistemas de enseñanza; el formalismo, el alejamiento de la vida, la incompreensión del espíritu y las necesidades del niño, el intelectualismo. Es, a la vez, una creación que tiene en cuenta -y no solo por reacción- la suma del niño, su conjunto (afectividad, inteligencia, voluntad); la base de sus programas y métodos son el impulso vital, la energía interior, el interés espontáneo; no parte de construcciones preconcebidas, sino que se ajusta a los intereses dominantes de cada edad y a la psicología del niño; el trabajo individual se coloca en primer plano, cada uno avanza a su ritmo y el trabajo en grupo reúne a los que tienen preferencias comunes e igual nivel de progreso. Por ello, para hacer la escuela nueva casi basta conocer las necesidades de los niños y adolescentes y establecer, en consonancia, programas flexibles que cada uno realice a su paso, con una orientación propuesta, no impuesta. Se trata de crear una escuela a la medida, en la que cada alumno reciba la enseñanza que necesita; una escuela en la que la experiencia personal sea la base de la educación intelectual y moral” (Palacios, 2010: 49). Nos hallamos frente a una escuela que relaciona la vida y los conocimientos y pone en el centro de la escena educativa a las niñas y los niños. “Para la nueva pedagogía (...) la infancia no es un estado efímero y de preparación, sino una edad de la vida que tiene su funcionalidad y su finalidad en sí misma, y que está regida por leyes propias, y sometida a necesidades particulares. La educación debe orientarse, no al futuro, sino al presente, garantizando al niño la posibilidad de vivir su infancia y de vivirla felizmente. La escuela no debe ser una preparación para la vida, sino la vida misma” (Palacios, 2010: 25). Esta es una mirada sobre las infancias que presume volver a pensar en las autoridades y las libertades.

En Santa Fe, existió también “otra” pedagogía, otra experiencia: la escuela de la señorita Olga. “Desde los días iniciales de la *Escuela Normal Rural*, de Rafaela -cuya regencia ejerció hasta 1935 en que el entonces Director de Escuelas de Santa Fe, doctor Pío Pandolfo, refrenda un decreto confiándole la dirección de la Escuela Experimental Dr. Gabriel Carrasco, en mérito al ensayo realizado por la citada educadora en la Escueña Normal Provincial de Rafaela- Olga Cossettini destaca su perfil de maestra, inconfundible (...) Es, ante todo, la rebeldía de una auténtica maestra que se siente alarmada por la creciente mecanización que ha invadido, a la sombra de la fe ciega en el método, la escuela argentina” (Etcheverry, 1958: 86-87). Olga Cossettini retoma de alguna manera la experiencia de “las hermanas Rosa y Carolina Agazzi, en Mompiano, Brescia y el de la escuela rural de la Montesca realizada por Alice Franchetti en Citta di Castello, todas en el norte de Italia. Es que las Cossettini hablan y realizan lecturas atentas de la literatura italiana. Es la lengua del hogar, donde el padre, veneciano del Friuli, graduado de maestro a fines del siglo anterior, fomenta un idealismo que no trepida en ligar, deslumbrado por algunos logros puntuales, al fascismo de entonces, ideas que avienta al poco tiempo, vale aclararlo. El padre fue un longevo patriarca, fundador de escuelas; maestro y director distinguido por la colectividad inmigrante radicada en la pradera del litoral fluvial argentino. La correspondencia de Olga Cossettini con Lombardo Radice habla de un intercambio claro y puntual (...) Creo que Olga, más que Leticia era una neo-hegeliana convicta, sin saberlo. Lo que está claro, eso sí, es que nunca fue positivista, pese a que se formó durante el auge de positivismo tardío en la Argentina” (Menin, 2009: 102). Afirma la directora de la escuela: “De la manera más sencilla, conforme a mis modestos propósitos de divulgación

de la Escuela Serena, invadiré la fuente de origen buscando en la filosofía italiana los principios informativos que inspiraron su creación” (Cossettini, 1935: 5).

En la Italia de los 30, la educación estaba en manos de Giovanni Gentile y Giuseppe Lombardo Radice. “Con el nombre de Escuela Serena se distinguieron en Italia las escuelas que siguieron la corriente filosófica de Gentile y Lombardo Radice, y a nosotros nos inspiró llamarla así Celia Ortiz de Montoya” (Cossettini, 1935: 13). Celia Ortiz de Montoya “oyó hablar de nuestra escuela y una mañana llegó acompañada de un grupo de sus alumnos de filosofía de la Escuela Normal de Paraná” (Cossettini, 1935: 13). La formación intelectual de Olga Cossettini no hubiese sido posible “sin las manos de Leticia. En aquel ensayo irrepentino de escuela serena argentina, entre ambas estamparon, de manera cuasi simbiótica, teoría y práctica pedagógica, a punto tal de que, aún con temperamentos tan distintos, lograron aglutinar a un conjunto de educadores insólitos, que hoy forman parte, ellos también de la historia silenciosa de aquella institución escolar” (Menin, 2009: 108). Por la escuela serena argentina pasaron, entre otras/os, Julio Cortázar, Juan Ramón Jiménez, Rafael Alberti, Nicolás Guillén y Gabriela Mistral. “No se trataba de cambios de horarios y de programas; era una reforma profunda de la vida de la escuela que con espíritu nuevo iba a abrir de par en par las puertas de las aulas, a la vida” (Cossettini, 1935: 5). Esto opone las aulas y la vida contra toda forma de mecanización. “La mecanización de la enseñanza redujo el conocimiento estético a un simple motivo de distracción y de juego; gota de miel en vaso de acíbar y no como elemento esencial de toda cultura” (Cossettini, 1935: 6).

La actividad consistía en ensayar otras didácticas, otras pedagogías. “Convertimos las reuniones de Regencia, en cátedras de didáctica, pedagogía viva; cambiábamos opiniones, discutíamos, llegábamos a conclusiones y luego ensayábamos” (Cossettini, 1935: 27). Procuraba elaborar pedagogías no pedantescas. “Ya no fueron maestras abrumadas de pedantería pedagógica, que aquietaban a un niño con un grito o una mirada severa” (Cossettini, 1935: 28). Construía vínculos pedagógicos amorosos. “El maestro no disciplina ni con el gesto autoritario, no con la mirada nueva, ni con la voz altisonante y agresiva” (Cossettini, 1935: 35). Y contribuía a la creación de comunidades. “El vivir simplemente es una forma inferior de humanidad. El hombre en cuanto individualidad específicamente humana dotado de espíritu con posibilidades de realizar los más altos valores, no vive, con-vive; es decir que esta participación con otras vidas exige la existencia de lazos comunicativos que, a su vez requieren y procuran medios e instrumentos de mayor comunicación” (Cossettini, 1942: 17). La suya era una escuela que sabía diferenciar entre formación y conocimientos. “Es forzoso decir que la escuela actual ha olvidado la importancia de múltiples valores, derivando su conducta hacia una exageración de los valores cognoscitivos; es decir, sin que participen más que en mínima parte los valores éticos y sociales sin los cuales la ciencia es un instrumento y no motivo de formación” (Cossettini, 1942: 20). Sin duda, quería escuelas para pensar, para problematizar y no para repetir: “(...) la escuela sabe que el niño no se educa repitiendo, sino viviendo, experimentando y seleccionando aquello que pueda contribuir a afinar su vida y a afirmar una alta calidad de carácter” (Cossettini, 1942: 115). La escuela de la señorita Olga distinguía entre repetir y pensar, concibiendo a este último como un pensar que estaba junto a la creación y las libertades. “La teorización y la experimentación pedagógica en torno a la libertad y la autonomía infantil encontró una trama propicia en la crisis del positivismo naturalista que se había comenzado a producir en la Argentina a partir de los años '20 con la circulación de las nuevas corrientes filosóficas antipositivistas” (Carli, 2002: 203).

El escolanovismo, entonces, es un movimiento pedagógico de origen europeo y norteamericano que “tuvo un alto en la Argentina durante las primeras décadas del siglo XX. Las ideas pedagógicas de este movimiento estuvieron presentes en la formación de maestros y favorecieron la producción de numerosas experiencias educativas; además, en torno a algunos de sus principios se diseñaron reformas parciales del sistema educativo (...) la circulación de estas ideas favoreció en el país la configuración de *discursos pedagógicos* con rasgos propios que merecen analizarse como una serie diferenciada de los discursos normalistas de la etapa anterior y que se caracterizaron por ubicar al niño en el centro de los procesos de enseñanza-aprendizaje” (Carli, 2002: 187). En un Manual para 5° año del Curso Superior del Magisterio, puede leerse: “Estas nuevas orientaciones comenzaron a difundirse en nuestro país en un momento en que, a causa principalmente de la desaparición de alguna de sus grandes figuras, la pedagogía positivista y científicista se hallaba en crisis. Se produjo, entonces, una sostenida lucha de ideas que, por momentos, alcanzó la vehemencia de las polémicas: por un lado estaban los que, aferrados dogmáticamente al pasado, se esforzaban por permanecer sordos a los anhelos de renovación; por otra lado, los que deslumbrados por las nuevas orientaciones querían implantarlas de inmediato, sin reparar en lo incompleto de sus informaciones y sin detenerse a meditar si eran adaptables o no a nuestro medio” (Solari, 1949: 260). Más allá de “algunos ensayos apresurados” (Solari, 1949: 260), surgieron “un grupo de educadores que, en un plano exclusivamente escolar, abordó las nuevas ideas sobre educación, realizó experiencias serias y bien controladas, las difundió por medio de publicaciones, conferencias y ensayos y logró que, en cierta medida, se incorporaran a nuestra escuela primaria. A estos educadores se debió, en gran parte, que los nombres y las ideas de la mayoría de los pedagogos contemporáneos se hicieran familiares a los maestros argentinos y se formara, en el magisterio nacional, un estado general de espíritu favorable a una renovación didáctica del ciclo primario” (Solari, 1949: 261).

Estas experiencias se ven cristalizadas “en *Nueva Era* -de la *Revista La Obra* adherida a la 'Liga Internacional de la Nueva Educación', que dirigía el profesor *José Rezzano*, contando con la colaboración de maestros y profesores jóvenes, surgieron críticas agudas contra la enseñanza que se impartía en las aulas, el sedentarismo físico e intelectual del niño, el verbalismo imperante y los programas vigentes” (Solari, 1949: 261). Para este historiador de la educación, la “falta de educadores -apremiante problema que era indispensable resolver de inmediato- obligó a formarlos rápidamente, sobre la base de una instrucción secundaria inferior a la de los bachilleres y una formación pedagógica, una técnica profesional. Por eso la pedagogía del normalismo centró el problema educativo en la didáctica, que entre nosotros quedó reducida a mera metodología. Se pretendió concretar el método en fórmulas estáticas que, aprendidas por el maestro, lo dotaban del medio de lograr, con casi absoluta seguridad, éxito en la enseñanza. Optimismo ingenuo que, por un lado, alejó a los educadores de la realidad educativa, que nunca es posible reducir a esquemas abstractos. Tal forma de orientar los estudios pedagógicos hizo que se dejara de lado el aspecto filosófico, que es fundamental en la consideración del problema educativo” (Solari, 1949: 265).

El centrarse en la pedagogía del normalismo también influyó en la escritura. “De ahí que en toda nuestra literatura pedagógica predominan los estudios sobre los problemas didácticos referidos casi siempre al ciclo primario e investigaciones monográficas, sobre problemas psicológicos relacionados con el aprendizaje y cuestiones de organización escolar. Solamente cuatro obras constituyen una excepción, ya que enfocan el problema educativo en sus aspectos esenciales. *La Educación* de Carlos Octavio Bunge, *Educación y plenitud humana* de Juan Mantovani, *Los límites de la*

educación de Juan P. Ramos e *Investigaciones Pedagógicas* de Saúl Taborda” (Solari, 1949: 269). De este último, afirma: “(...) superando los viejos planteos científico-naturalistas, los ha substituído por otros en lo que presenta a la pedagogía ligada estrechamente a todas las formas de la cultura y la sociedad” (Solari, 1949: 269). Las pedagogías y las culturas. Un entramado pedagógico y cultural. Una gramática propia que dialoga con los procesos populares del yrigoyenismo. “La escuela nueva fue un catalizador de la renovación pedagógica, que caracterizó el clima plural desde el punto de vista cultural e ideológico de la experiencia del radicalismo en el poder” (Carli, 2002: 189). Así, volvemos a Rousseau. Volvemos a Pestalozzi. Volvemos a la naturaleza y a las niñas y los niños, a la naturaleza de las niñas y los niños, al paidocentrismo. “La emergencia del escolanovismo dio pie a la construcción de una *nueva genealogía* que, en la búsqueda infructuosa de un origen fundador, rescataba de la historia educativa y filosófica nuevos referentes, descuidados y obviados en la pedagogía tradicional. Pero, al mismo tiempo, produjo una articulación con corrientes filosóficas contemporáneas de la difusión de la escuela nueva. Suelen identificarse como antecesores o precursores de la escuela nueva a Rousseau, Tolstoi, Froebel y Pestalozzi, y, entre los referentes filosóficos a Bergson, Dilthey, Freud, Nietzsche entre otros” (Carli, 2002: 192).

Luz Vieira Mendez se suma como vicedirectora, a la experiencia escolanovista de Córdoba. Ella nació en Paraná, el 16 de agosto de 1911; y falleció en Chile, el 16 de febrero de 1971. “Luz Vieira Méndez, pedagoga egresada del Instituto de Profesorado de Paraná (...) Publicó varios artículos referidos a las posiciones filosóficas de Dilthey sobre educación” (Carli, 2002: 204). Su madre, Anselma Méndez, fue maestra de primario y jardín de infantes, graduada en la Escuela Normal de Paraná. Allí, también concurrió Luz y, en 1931, finalizó sus estudios de Maestra Normal. Trabajó como maestra. Y estudió en el Instituto Nacional del Profesorado Secundario. En 1932, fundó con otros compañeros el Núcleo Juvenil Ariel: en clara relación con la obra de José Rodó. En 1934 se graduó como Profesora de Enseñanza Secundaria, Normal y Especial en Pedagogía y Filosofía. “Fue discípula de la Dra. Celia Ortiz de Montoya (1895-1985) cuya obra representa una de las versiones de la escuela nueva más representativas de esta nueva etapa” (Carli, 2002: 205). Celia Ortiz de Montoya desarrolló la Experiencia de Educación Integral Activa en la mítica Escuela Normal de Paraná.

2.5. La Escuela Normal Superior de Córdoba

“¿Para qué clase de vida y educación se espera preparar a los nuevos educadores? La respuesta es inequívoca: para la vida del espíritu, pero tan enraizada en la realidad tan compenetrada de las necesidades de su país y de su época tan convencida del papel social que ha de cumplir la escuela, que no quede lugar a dudas sobre la actitud que va a adoptar el maestro –actitud militante, resuelta, responsable-, ante cualquier intento de disminuir o menoscabar el clima mismo desde el espíritu fructifica la libertad, o ante cualquier intento de segar algunos de sus frutos: la justicia, la paz, la organización democrática de la sociedad, el arte o la cultura” (Vieira Méndez, 1947: 143-144). La experiencia de la Escuela Normal Superior transcurrió entre 1942 y 1947. “La escuela secundaria no podía ser ya sólo preuniversitaria como lo estructuró el estado político liberal para una clase social determinada en el último tercio del siglo XIX. Ahora debía encauzarse por senderos que le permitieran ser la escuela media para todos los adolescentes, procurar que estos tuvieran allí los elementos para su desenvolvimiento y, especialmente, que maestros-guías, alertas y expertos, pudieran ayudar a que el adolescente penetrara en sus propios problemas y se le proveyera de los medios para realizarse plenamente” (Etcheverry, 1958: 101). En el caso de Luis Iglesias y

las hermanas Cossettini sus prácticas eran en la escuela primaria. Aquí nos encontramos con una experiencia novedosa. “No existían hacia 1940, escuelas secundarias adecuadas a esa etapa compleja de la vida individual. La *Escuela Normal Superior*, confiada a educadores -el doctor Antonio Sobral, Comisionado Director, la profesora Luz Vieira Méndez, Vicedirectora; el doctor Saúl A. Taborda, Director Técnico del Instituto Pedagógico- surge como expresión del interior del país, desconocido y hasta anulado por el afán centralista de Buenos Aires y el Litoral. Los fundadores señalan su intención de captar el sentido genuino de lo histórico-popular del ser argentino, que se consideró no había hecho sustancia en el maestro formado en la corriente racionalista que basamentó las Escuelas Normales. El educador debía tener sentido de su responsabilidad de educador de su tiempo. El planteo del laicismo que exigen para la nueva escuela está impregnado de este criterio: que debe hacerse en el plano pedagógico y no como problema político” (Etcheverry, 1958: 101).

Evidentemente, es una escuela que se preocupa por las adolescencias. “La *Escuela Normal Superior*, planeada por educadores, se empeña en estructurarse fiel a las necesidades de la adolescencia. Por eso la coeducación queda implementada. El ambiente de la escuela refleja la camaradería de niñas y jóvenes en el aula, en el taller, en el laboratorio, en el coro, en el teatrillo, en las canchas, en las excursiones, en los equipos de trabajo que gozosamente, desde las horas iniciales, se ponen a ‘construir’ escuela” (Etcheverry, 1958: 103). El eros surge de nuevo como argumento tabordiano para la pedagogía. “Nuestros días son días de rehabilitación del eros. Que todos sepan esto con claridad y justeza” (Taborda, 2011: 506). Se trata de un eros con claridad y justeza, de un eros como logos. “Una antropología rigurosamente depurada, anuncia, en el ámbito de la cultura naciente, la superación del divorcio decretado a la vida y al espíritu. El hombre es una unidad indestructible de cuerpo y alma. La existencia contiene la forma y la ley de la forma. Para la filosofía existencial, al amor corporal no es ya una mera función animal: es un acontecimiento cargado de resonancias espirituales” (Taborda, 2011: 506). Tal realidad implica un entramado entre el amor, el eros y la coeducación sexual. “Sobre este terreno debemos plantear el problema de la coeducación de los sexos. No hay para que advertir la extraordinaria riqueza de perspectivas que lo rodean y las incalculables dificultades que ofrece. De hoy en más, el educador que quiera mostrarse a la altura de su misión ha de saber moverse con seguridad en este paisaje recién descubierto, en este paisaje que la docencia al uso ha orillado con disimulo pero que la propia juventud le presenta, imperativa y resueltamente, como el mundo de fuerzas esenciales que condicionan la cultura y la vida. No es sólo que el maestro debe ser un hombre iniciado en la pedagogía de los valores: se le va a exigir que sea sexualmente educado, que posea el don de captar las sutiles manifestaciones del eros, de despertarlas y de guiarlas con amoroso cuidado. Es más todavía: se le va a exigir que posea la ciencia de la sexualidad del docendo” (Taborda, 2011: 507).

Contra todo biologicismo o psicologismo el pedagogo cordobés afirma: “Este no es ya un asunto que le competa. Se trata ahora de una valoración. Toda vez que las consideraciones biológicas y psicológicas no exigen de un modo preciso la escuela unisexual, cobra un predominio incuestionable el concepto estructural de la cultura que hemos puesto en el centro de la tarea de la docencia. Por esto nos hemos decidido por la coeducación de los sexos. La nueva concepción del eros que se abre paso por entre los escombros sembrados en la vida por una gazmoñería de siglos, impone esta integración escolar” (Taborda, 2011: 510). ¿Se puede negar el cuerpo en la escuela? ¿Se puede ocultar el eros en el aula? “(...) Pues tan ligada está la sexualidad a todo el proceso educativo, que en realidad, circula, vivo y activo, por todo él, como la sangre

por las venas. No existe una situación de la que el educador no pueda sacar partido eficaz” (Taborda, 2011: 512). Una pedagogía vital y colmada de eros necesita desarrollarse también en “el juego, la danza, el trabajo, el deporte, el canto, la excursión y algunas otras actividades incorporadas a las bases propuestas” y responde en gran parte al “propósito de buscar solución a problemas de pedagogía sexual” (Taborda, 2011: 512). Para dicha pedagogía, el “cuerpo tiene su idioma y ese idioma está hecho para la relación entre seres humanos. Idioma rico en gestos, actos y movimientos y expresiones, que es, hoy, un monólogo triste y mecanizado, peor, que cuidadosamente educado, debe enriquecer nuestro mundo con los contenidos espirituales que vibran en el cálido apretón de manos, en el abrazo efusivo, en el beso lleno de íntimas resonancias y en todos los contactos que aproximan y funden los corazones. Necesitamos aprender ese idioma para reaccionar con nuestro cuerpo frente a otros hombres” (Taborda, 2011: 512).

El eros no es sólo la actividad sexual. “El impulso sexual asciende al amor, a la amistad y la idea de la felicidad” (Taborda, 2011: 109). El eros es, entonces, el amor como argumento y como punto de encuentro entre la singularidad y la comunidad. La respuesta a esta pedagogía amorosa no se hace esperar. “(...) una pretendida 'reorganización' encubre el intento solapado, pero evidente de las fuerzas regresivas que, bien fortificadas por la tendencia clerical que domina los resortes de la vida de Córdoba, logra abatir un bastión del pensamiento libre” (Etcheverry, 1958: 104). Para responder a lo clerical, el pedagogo cordobés debe reconocer al liberalismo educativo. “La tradición argentina, en esta materia, ha sido siempre consecuente con la filiación política que ha plasmado nuestras instituciones. Desde nuestros orígenes, hemos puesto la enseñanza bajo custodia del Estado, del Estado que es aquí de sello liberal porque nació y se consolidó al amparo de las corrientes espirituales propagadas por los pensadores franceses e ingleses” (Taborda, 2011: 523). Por ende, nos topamos con el liberalismo y sus límites o con el clericalismo enquistado. “Como ideal educativo, el ideal cristiano carece de la ductilidad necesaria para acomodarse al orden de la ración considerada como forma de cultura” (Taborda, 2011: 523). Es importante recordar que Gustavo Martínez Zuviría, un cordobés conocido como Hugo Wast que fue Ministro de Justicia e Instrucción Pública de Pedro Ramírez, ocupó “con breves intermitencias la dirección de la Biblioteca” y escribió “buena parte de lo suyo a la luz del sórdido folletín *Los protocolos de los sabios de Sión*, célebres páginas incriminatorias cuya historia es conocida” (González, 2010:127).

El 31 de diciembre, se publica el Decreto N° 18.411 que dispuso que en todas las escuelas públicas de enseñanza primaria, post-primaria, secundaria y especial, la enseñanza de la Religión Católica debía ser impartida como materia ordinaria de los respectivos planes de estudio; y que, además, creó la Dirección General de Instrucción Religiosa. Entre sus argumentos sostuvo: “La ley argentina de 1884 no ha abolido, pues, la enseñanza religiosa en las escuelas, pero al fijarle un horario inconveniente la ha hecho imposible y ha dado pie a interpretaciones tendenciosas, que han acabado por hacer de la escuela argentina una escuela prácticamente atea” (Decreto 18.411/43). Una escuela que no enseñe religión priva a los niños de ser presidentes. Y, por eso, es “una escuela antidemocrática e inconstitucional, que no prepara al niño para el supremo honor a que puede aspirar todo argentino, esto es, a ser Presidente de la Nación” (Decreto 18.411/43). Un año antes, recuerda el futuro diputado nacional por la UCR Antonio Sobral. “En enero de 1942 me trasladé a la ciudad de Paraná para ofrecer la Vicedirección de la Escuela Normal Superior a la profesora Luz Vieira Méndez” (Sobral, 1947: 100-101). En este proyecto, otro “factor importante también lo constituyó el *legajo personal* del estudiante –historia viva de su vida escolar y extraes-

colar- (...) Posibilidad de aproximarse la Escuela al conocimiento cualitativo, toda esa gama de imponderables que dan la nota personal de un ser. Tarea grata del educador que respeta la individualidad del alumno y se coloca ante ella, no con intento de moldear, sancionar o intervenir íntimamente, sino de comprender. Seguridad para el educando de que su conducta, en todos los actos escolares y extraescolares, configura un sentido ético, valorado por su guía y maestro, a quien siempre puede recurrir para aclarar sus dudas o resolver conflictos. Libertad y responsabilidad conjugando sus valores para afianzar una personalidad en pleno desarrollo y cuyo porvenir aparece condicionado por favorables enfoques, para la realización plena de una adolescencia sin quebrantos, sin el terrible quebranto de la desorientación, que es el escollo de nuestra desvalida adolescencia argentina” (Etcheverry, 1958: 104-105).

Era necesario formar en “otras” filosofías no clericales a maestras y maestros. “Se trata de mostrar como la formación de maestros primarios debe alcanzar categoría, promoviendo su formación filosófica, de alcance universitario. Novedad absoluta en nuestro medio, donde se juzgaba que había que procurar muchos maestros y no maestros de calidad, de sólida vocación y preparación pedagógica ejemplar. Les preocupó crear el ambiente total en que comenzaría por encontrarse a sí mismo el adolescente para elegir su destino, en base a su vocación. Todo había de ser escogido con cuidado; muy especialmente, los profesores con título de especialización y formación pedagógica preferidos a los profesionales universitarios (Etcheverry, 1958: 105). Esto nos conduce hasta el campo de las filosofías existenciales para las libertades y las justicias. “¿Para qué clase de vida y educación se espera preparar a los nuevos educadores? La respuesta es inequívoca; para la vida del espíritu pero tan enraizada en la realidad, tan compenetrada de las necesidades de su país y de su época tan convencida del papel social que ha de cumplir la escuela, que no quede lugar a dudas sobre la actitud que va a adoptar el maestro -actitud militante, resuelta, responsable-, ante cualquier intento de disminuir o menoscabar el clima mismo desde el espíritu fructifica la libertad o ante cualquier intento de segar algunos de sus frutos: la justicia, la paz, la organización democrática de la sociedad, el arte, la cultura” (Vieira Méndez, 1947: 143-144).

Aproximarse a algunas de las materias es “leer” los textos de Saúl Taborda. O sea, es leer las *Investigaciones Pedagógicas*. “Materia Introducción a la Pedagogía”. “Unidad 1: El fenómeno educativo. La realidad del fenómeno educativo en la vida de los pueblos. Individuo y comunidad en el proceso educativo”. “Unidad 2: Instituciones educadoras. Familia y educación. Iglesia y educación. Estado y educación. La escuela”. “Unidad 3: Conceptos pedagógicos fundamentales. Educación, formación, instrucción y adiestramiento”. “Unidad 4: El acto educativo. La relación educador-educando. La antinomia autoridad-libertad”. “Unidad 5: Educación y concepción del hombre. El fenómeno educativo y su relación con los tipos históricos de concepción del hombre” (Vieira Méndez, 1947:157). El capítulo V del Tomo I de las *Investigaciones Pedagógicas* se llama “La familia y la educación” (Taborda, 2011:99). Por su parte, los vínculos entre los educadores y los educandos correspondían al Tomo I, Capítulo X, *La antinomia fundamental* (Taborda, 2011: 157). El nombre del profesor de la materia era Adelmo Montenegro: quien sucedió a Saúl Taborda en la dirección del Instituto Pedagógico. “Durante el curso de 1946, y especialmente en las vacaciones de 1947 antes del año en que debía iniciarse por primera vez la aplicación del Plan del 3° curso de formación docente, comisiones designadas al efecto entre los profesores de las Instituto Secundario y Pedagógico trabajaron en la preparación de los programas del Departamento de Magisterio de Enseñanza Primaria” (Vieira Méndez, 1947: 159). Una de las materias de dicho curso era Pedagogía sistemática. “Unidad 1: La concepción empíri-

ca de la Pedagogía. La Pedagogía como arte. La Pedagogía como técnica". "Unidad 2: Concepto, contenido y método de la ciencias naturales y espirituales". "Unidad 3: La cientificidad de la pedagogía. La Pedagogía como ciencia natural". "Unidad 4: La Pedagogía normativa". "Unidad 5: La Pedagogía como ciencia del espíritu". "Unidad 6: Las categorías pedagógicas fundamentales. La relación del educador y educando. La educabilidad. El 'eros pedagógico'. Valores y bienes formativos. El ideal formativo". "Unidad 6: Esbozo histórico de los ideales pedagógicos. El ideal pedagógico argentino". "Unidad 7: La autonomía de la educación y la ciencia autónoma de la educación" (Vieira Méndez, 1947:159). La Unidad 1 correspondía a las *Investigaciones Pedagógicas*, Tomo II, *La cientificidad de la pedagogía*, Capítulo 1, *Praxis, arte, técnica y pedagogía* (Taborda, 2011: 174-175). La Unidad 3 correspondía al Tomo II, Capítulo III, *Ciencias naturales y pedagogía*" (Taborda, 2011: 197). El tema de los ideales de la segunda Unidad correspondía al Tomo III. Y la problemática de la autonomía correspondía al Tomo IV, más precisamente, al Capítulo II, *De la autonomía* (Taborda, 2011: 486).

La presencia de las ideas tabordianas es una constante. Antonio Sobral y Luz Vieira Méndez se "reconocen dentro de una filiación espiritual, la de aquellos que como Francisco Romero y Saúl Alejandro Taborda fundaron una filosofía de la cultura como programa y destino de lo humano profundo" (Sobral, Vieira Méndez, 1947: 9). Respecto de esto, recordemos que Francisco Romero prologó el libro *La Escuela Viva* de Olga Cossettini. "Y en este punto nos encontramos con nuestra Olga Cossettini, que pertenece a la familia de los que quieren los fines y se buscan los medios y cumplen una tarea cotidiana bajo el signo de la perennidad (...) Pero este precioso haz de documentos de ninguna manera basta para dar idea cabal, de la labor de Olga Cossettini, y de sus animosos colaboradores. Obra de vida, hay que verla viviente, en la jornada diaria, en la palpitación de cada instante; en su hacerse más que en sus productos por singulares que estos sean con frecuencia. Lo más sorprendente es el aspecto y la conducta de los niños, tranquilos, seguros de sí, dueños de su expresión, sin sombra ni timidez ni de engreimiento; conscientes de lo que representa su Escuela, de la excepcional dignidad de su pequeña república infantil, pero tomando todo esto tan en serio que no se les ocurre envanecerse: entre tantos quehaceres gratos y apasionantes no les queda tiempo para la vanidad" (Romero en Cossettini, 1942: 13-14).

Mientras tanto, también se construyeron dignidades en la escuela Normal de Córdoba. "La dedicación —es *full time* que tanto cuesta arraigar en el profesorado— se consideró condición ineludible, si era verdad que se pretendía la vinculación permanente y efectiva de educador y educando. Se tendió a realizar la *comunidad escolar* —especie de familia escolar— en que directores, profesores, empleados y alumnos estuvieran al servicio de la faena escolar, como una tarea trascendente, con una conciencia de su responsabilidad ante la sociedad, que crea los institutos de educación para que allí se cumpla una labor que, sostenida por el esfuerzo de todo el pueblo, revierta al pueblo por la profundidad con que se cumple" (Etcheverry, 1958: 105-106). En esta escuela, se "sustituyen los 45 minutos de clase de los colegios por 100 minutos de labor conjunta entre profesor y alumno, en que cada tema alcanza la profundidad necesaria y la dilucidación que permite al alumno elaborar el conocimiento. Es una manera de quebrantar la rutinaria clase 'dictada' por el profesor. La tarea se encauza como colaboración permanente con el profesor, y las cuestiones suscitadas se transforman en fermento que galvaniza a todos. Aumenta la responsabilidad del educador y del educando: éste, porque se acicatea su interés y estudia con afán de que no quedar rezagado cuando toda la clase hace planteos que él no alcanza: aquél, porque tiene que estar alerta para responder a las solicitudes de una clase enfervorizada que

debate temas de un programa y se afana buscando nuevos datos y problemas” (Etcheverry, 1958: 107).

Existían diferentes talleres: “A) – de Trabajo: 1) Taller del Libro (Encuadernación); 2) de Tejidos; 3) de Carpintería; 4) de Juguetería y Títeres (en conexión con los talleres de Arte); B) – de Aplicación Científica: 1) Taller de Cartografía; 2) de Ilustraciones Didácticas; 3) de Taxidermia; C) – de Arte: 1) Taller de Xilografía; 2) de Modelado; 3) de Talla en Piedra; 4) de Decorado y Escenografía. No necesita comentarse lo que esas actividades habrán significado en la formación de los adolescentes que tuvieron la fortuna de que así les abrieran un amplio campo de posibilidades para hallar su vocación o, por lo menos, gozar del deleite de ver crecer, bajo sus ojos, el fruto de sus aptitudes de artesano sensible. Queremos señalar que no es el aspecto utilitario del aprendizaje de una artesanía para ganarse el pan el que preconizamos en este sentido. Es brindarle al niño y al adolescente un medio de hallar su camino interior, afirmar la seguridad de la autenticidad de su ser” (Etcheverry, 1958: 147). No parece casualidad la mención a las posibilidades, mención que ya había aparecido “en un mundo de posibilidades” (Etcheverry, 1958: 109). En el Capítulo III se retoma y trabaja la idea de posibilidad en Spranger y Heidegger. Las pedagogías como posibilidades. “Hay un sector de actividades que pueden ser libremente escogidas: la mayoría de las niñas elige el taller de tejidos; los varones, el de carpintería. Pero no faltan algunos de éstos que tejen su propia corbata en aquel taller. Sólo en algunas clases, como las de educación física y las higiénicas por su índole, se diversifica el grupo por el sexo. Con plausible decisión, esta Escuela establece, desde que se inicia, el horario de 8 a 17, con un intervalo para el almuerzo que los alumnos que viven lejos realizan en el Comedor de autoservicio, dentro de la misma. Nuevo motivo para la camaradería con profesores y compañeros de otros cursos; ampliación de las tareas que en equipo cumplen en la Biblioteca, en las excursiones, en trabajos de laboratorio y talleres con el asesoramiento sin empaque del profesor que afirma así su vinculación en distintos sitios, con distinto motivo, en distinto plano. Aquí se observa la faz positiva del *full time*, que retiene muchas horas en la Escuela a profesores, fuera de las estrictas de clase. Aparece perfilándose netamente el profesor que los alumnos consultan, reclaman como guía y cumple esa función que Juan José Arévalo señaló como necesidad del adolescente, que le ilumina su complejo mundo interior” (Etcheverry, 1958: 106).

¿Puede un pedagogo llegar a la presidencia de un país? Sí. Juan José Arévalo Bermejo (1904-1940), nació y murió en Guatemala. Llegó a nuestro país en 1927. Estudió en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de La Plata. En 1931, se graduó de Profesor de Enseñanza Secundaria en Filosofía y Ciencias de la Educación. Y en 1939 publicó *La filosofía de los valores en pedagogía*. “La pedagogía que podría denominarse con no poca violencia ‘pedagogía de los valores’, no vino al modo de apéndice de la filosofías de los valores, ni hay doctrina pedagógica que pueda ser considerada medularmente eco simple de filosofía alguna. La pedagogía, que constituye en sí misma un cuerpo orgánico con vida propia y propias fuerzas, no hace sino tomar de cada sistema filosófico aquellas ideas que por su novedad y su rigor arrojan alguna luz sobre sus grandes problemas” (Arévalo, 1939: 20). Para el pedagogo-presidente, una “genuina ‘pedagogía de los valores’, que pretendiera presentarse como nueva visión del problema pedagógico, tendría que darnos otra organización escolar o por lo menos una nueva estructuración del plan de estudios, cuando no una diversa metodología de la enseñanza, sobre fundamentos axiológicos hasta hoy desconocidos” (Arévalo, 1939: 63). Dicha pedagogía “ha de ser una doctrina llamada a *iniciar a los educadores en una visión axiológica del mundo, de la vida y del hombre*, visión que una vez alojada en el recinto del alma se convierta por generosidad en acto

pedagógico llamado a dignificar al hombre, a la comunidad humana” (Arévalo, 1939: 76).

El rol del maestro “cuando suma convicciones axiológicas a su generosidad, cumple en la vida escolar funciones cardinales, *particularmente en nuestra América*. El niño, el muchacho, el joven, que merecen preferencia en la labor colectiva del aula, crecen, florecen, se multiplican en actividad, en afecto, en alegría: se elevan, se entusiasman, cuando junto a ellos trabaja una personalidad que configura su vida dentro de un marco de firmeza y de sacrificio, y que resguarda en la medida de sus fuerzas los valores de que otros hacen mofa (Arévalo, 1939: 76). La referencia a Nuestra América y el párrafo siguiente nos permite “leer” la lectura de Arévalo sobre otro gran maestro centroamericano. Nos referimos a José Martí: quien, como ya hemos mencionado en el primer capítulo de esta tesis, es un precursor de las pedagogías del sur. “Sobre todo, en esta hora de subversión, de vanidad y de insolencia, en que pueblos enteros han sido despojados de sus derechos más elementales, y en esta América joven, llamada a albergar sociedades sin odios, sin clases y sin amos, es más urgente y más fecunda la presencia de maestros ejemplares, prontos para el gesto educador y la palabra sabia, portadores de piadosa serenidad y de comprensión universal, así como incapaces para el delito, para el vicio o la complicidad: maestros y ya no sólo maestros, sino simplemente *hombres* cuya contextura espiritual devuelva a la juventud alarmada de nuestra América su fe en el tardío pero posible reinado de los valores excelentes. (Y vemos así como la humilde, la eterna ‘pedagogía del ejemplo’ lleva ya en su seno toda una respetable filosofía de los valores)” (Arévalo, 1939: 77).

No es de extrañar que este maestro, al llegar a la presidencia en 1944, cree la Biblioteca Nacional, el Conservatorio Nacional de Música, el Instituto Normal de “Señoritas Centroamérica”, el Instituto Normal Mixto “Rafael Aqueche”, el Instituto Normal Mixto Nocturno, la Escuela Normal Rural Alameda y la Facultad de Humanidades, con su Departamento de Pedagogía. Su mandato finalizó en 1951, con la llegada de Jacobo Arbenz a la presidencia. En la Escuela Normal Superior de Córdoba, existía un diálogo pedagógico y político que al pensar desde el Sur pudo dialogar incluso con ideas escolanovistas de otras latitudes. Esta escuela pudo construir pedagogías del Sur a pesar de las dificultades políticas. “Cuando decía que Córdoba fue la última provincia en recibir la creación de una Escuela Normal Nacional, anotaba que varias causas nos explicaban el suceso (...) La respuesta es fácil. Córdoba tenía su Universidad y en ella se desenvolvía y realizaba toda su labor intelectual” (Sobral, 1947: 65). La falta de una escuela normal y la universidad pre reformista “le impedían descubrir lo popular. Su incomprensión de este aspecto fue la característica más pronunciada de la generación de esos tiempos hasta que hace crisis, no sin antes sufrir conflictos diversos, con la llamada reforma universitaria de 1918” (Sobral, 1947: 66). El estudiante universitario anterior a la reforma “vive encerrado en su propio e individual ámbito mental. Carece de sentido social” (Sobral, 1947: 67). La falta “de sentido de lo popular y social no le permitió ver con claridad la figura ética del educador y con ello, la formación de este quedó extraño a sus propios esquemas mentales. Es que ella veía un educador desde el otro ángulo de su perspectiva. Le faltaba indiscutiblemente la dimensión de lo histórico-popular. Veríamos con una gran claridad este aspecto si pudiéramos tratar el desenvolvimiento de las ideas educativas como fenómeno cultural total, en el llamado movimiento de la reforma universitaria de la generación del 18” (Sobral, 1947: 67).

Las historias de los pueblos aún no estaban en las currículas. “El positivismo científico de tipo racionalista nos había escamoteado al hombre y quitado su historia, pero la escolástica y la teología de la Universidad de Córdoba, también, a su manera

había despojado al hombre argentino de su historia y geografía. Tanto el uno como la otra estaban fuera de nuestra autenticidad” (Sobral, 1947: 67). Crear el Instituto Pedagógico en lugar del magisterio “tradicional supuso muchas mutaciones cuyas raíces se encontraban en las investigaciones tabordianas.

“En efecto Bases y proposiciones para un sistema docente argentino se publicó en el año 1930 en la Revista de la Universidad Nacional de Córdoba”, o sea, cronológicamente, antes que el tomo primero-editado por esa casa de estudios en 1932- y muchos antes también, que Taborda elaborase definitivamente los tomos segundo y tercero” (Taborda; 2011: 456) Nos parece que a pesar de las revisiones y las nuevas y creativas ideas este documento es valioso en sí mismo. De su proyecto, enumeraremos unas cuantas propuestas. “Art. 1. Institúyese la Escuela Única”. “(...) Art. 3. La Escuela Única comprende: a) Jardín de Infantes; b) la Escuela Elemental; y c) la Escuela Media”. “Art. 4. La Escuela Única es común a varones y mujeres”. “(...) Art. 6. Frecuentarán el Jardín de Infantes los niños de tres a seis años. Los niños de siete a doce años frecuentarán la Escuela Elemental”. “(...) Art. 11. Institúyese los siguientes Institutos Superiores: Colegio Nacional. Colegio Normal de Preceptores. Colegio de Ciencias e Industrias. Colegio de Bellas Artes. Colegio Profesional de Varones y Mujeres”. “(...) Art. 14 Los estudios universitarios se realizarán en las Universidades de Buenos Aires, La Plata, Santa Fe, Córdoba y Tucumán”. “(...) Art 18. Además de las reparticiones establecidas en los artículos anteriores se podrán crear: a) Comunidades escolares en la campaña, cuyo plan será el común de la Escuela Única con una especial acentuación del trabajo agrícola y ganadero; y con un servicio especial para el tratamiento de retardados y anormales; b) Escuelas con niños débiles y anormales, cuyo plan será el común de la Escuela Única con una especial acentuación del ejercicio corporal y de la higiene; c) Escuela de Adultos; d) Instituto de Libre Investigación; y e) Institutos de Publicaciones y Traducciones” (Taborda, 2011: 459-461).

¿Qué motivaba a nuestro pedagogo a escribir las *Bases y proposiciones para un sistema docente argentino*? Indudablemente, lo impulsa la necesidad de “reformularlo, o si se quiere hablar con más propiedad, de instaurarlo por vez primera; pues las instituciones y las prácticas docentes que poseemos carecen de los caracteres fundamentales que definen una organización escolar. La escuela elemental, la enseñanza media y la propia enseñanza superior, constituyen apenas ensayos y experiencias inconexas, gobernados por reglas empíricas, sin relación con una actitud espiritual que anime y aliente la totalidad del hacer pedagogía” (Taborda, 2011: 483). Aquí es necesario remontarse una vez más al padre del aula. “Las Salas de Asilo tiende más preparar la educación moral del niño, que su instrucción, sin descuidar esta última, como medio de invertir el tiempo. La edad de los alumnos de estos establecimientos no ha de pasar de siete años ni bajar de dos. Su objeto es modificar los vicios del carácter, disciplinar la inteligencia y prepararla a la instrucción y empezar a formar hábitos de trabajo, de atención de orden y sumisión voluntaria” (Sarmiento, 2010: 229). Es interesante la idea de “invertir” el tiempo, de no “perder” el tiempo. El tiempo y el dinero se invierten. Aunque invertir también es dar vuelta. Insistimos que se trata de niños de 2 a 7 años que, además, tienen que modificar sus “vicios”, disciplinarse y aceptar sumisiones. “Art. 48 Hay tres clases de ejercicios en las Salas de Asilo, los cuales tienen por objeto el desarrollo físico, moral e intelectual de los niños confiados en aquellos establecimientos”. “Art. 49 Los ejercicios corporales consisten principalmente en juegos variados y proporciones a la edad de los niños, y en los movimientos a que dan lugar las diversas lecciones indicadas por los reglamentos”. “Art. 50 Los ejercicios morales tenderán constantemente a inspirar a los niños un profundo sentimiento de amor y reconocimiento a Dios; a hacerles conocer y practicar sus de-

beres para con sus padres y madres, hacia sus maestras y superiores; a hacerlos dulces y políticos con sus camaradas, y en general para con los otros (...). “Art. 51 Los ejercicios de instrucción se limitarán exactamente a la instrucción más elemental (...)” (Sarmiento, 2010: 246).

El ingreso a la clase también es inquietante. “Cuando las puertas están abiertas y los niños formados, el maestro, con una castañeta en forma de libro, marca la medida del paso que debe llevarse, y los niños marcan el paso en su puesto, sin moverse, hasta que la medida sea uniforme” (Sarmiento, 2010: 261). Es una pedagogía que marca pasos. “En el instante en que va a comenzar a indicar el paso, toca el pitillo, y aprovechando del silencio que esta indicación produce, dice en alta voz: *marcad el paso* (Sarmiento, 2010: 261). Esta es una gramática pedagógica militar. “Desde que el niño que conduce la fila llega al primer banco, el maestro da un silbido y dice: *alto*; cuando el paso está completamente suspendido, dice: *frente*; y los niños ejecutan media vuelta para dar frente al medio de la clase” (Sarmiento, 2010: 261). La metáfora es una vez más lo bélico. “En el momento en que este movimiento ha sido ejecutado, el maestro se coloca entre las dos filas de niños, hacia la extremidad superior y dice, con tono de mando *¡De rodillas!* (Sarmiento, 2010: 261). Y ahí comienza la oración. “La oración se limita al padrenuestro, sea a cualquier otra oración aprobada por la autoridad local, y los bienhechores de las Salas de Asilo. Hay una de éstas muy generalizadas en los Asilos de París (Sarmiento, 2010: 261). Los silbidos y las voces de mando, atención, media vuelta, firmes y rompan filas, constituyen parte de una gramática que se complementa con los niños que “están así divididos en pelotones” (Sarmiento, 2010: 267). Entonces se comprende mejor que una niña o un niño no estén siendo expulsados de sus derechos a aprender sino que sean desertoras/es.

Afirmaba el pedagogo cordobés: “El Jardín de Infantes, que en nuestro país se ha ensayado como un lujo en beneficio de niños pudientes, debe instaurarse para todos, en todo el territorio argentino” (Taborda, 2011: 499). Junto a la Escuela Elemental y la Escuela Media están las Comunidades Escolares en el Campo. No se trataba de volver a este último. Sin embargo, es importante recordar que Pestalozzi construye “Neuhof” una experiencia pedagógica que reunía trabajo y educación. Y que Kerschenteiner había propuesto en las escuelas primarias y de perfeccionamiento de Munich actividades con madera, cartón, hierro, trabajos domésticos y agrícolas. La preocupación de nuestro pedagogo respecto al vínculo educación y trabajo aparece plasmado en los Institutos: espacios educativos a los cuales se accede luego de la Escuela Media. “Todos los individuos de la comunidad argentina pueden y deben ascender al espíritu objetivo por el desarrollo determinado por estas fases. Al salir de la Escuela Media, el destino de cada uno se cumplirá de acuerdo a sus condiciones sociales y económicas y a las aptitudes personales. En este momento docente el plan ha de concentrarse en facilitar pedagógicamente el cumplimiento de cada destino, mediante la polifurcación que sucede a la estructura esencialmente escolar” (Taborda, 2011: 573). En el “Colegio Profesional de Varones y Mujeres, cuyos cursos los habilitarán para llenar un oficio adoptado espontáneamente de acuerdo a la inclinación de cada individuo. Trátese de cursos breves porque están calculados para servir a los más numerosos, a los niños de la clase obrera, cuyas condiciones económicas no permiten la dilación inherente a las carreras que exigen una prolongada preparación; pero la brevedad no significa aquí término definido porque el oficio, por limitado que sea como función, es, para el espíritu que preside este plan, algo pleno de sentido, abierto a las posibilidades de un ulterior desarrollo. Un albañil, un chófer, una cocinera han de adquirir conciencia cabal de que no cumplen una tarea mecánica y ciega impuesta por la dura necesidad de ganarse la vida, sino de que cumplen, como perso-

nas, una función que enriquece y acredita el sentido de la propia personalidad. La docencia no puede, por sus propios recursos, superar las desigualdades económicas. Corresponde al Estado disponer de los medios necesarios para que los hijos bien dotados de las clases desposeídas asciendan a las funciones que exigen más largos estudios” (Taborda, 2011: 573).

Respecto a la importancia del Colegio de Ciencias e Industrias, escribe: “Nuestro país carece de hombres versados en las cuestiones industriales y mercantiles. Su comercio y su industria están servidos por gentes de sentido obliterado por la ganancia y el empirismo. La grandeza material, que aumenta de día en día, de una manera extraordinaria, no cuenta con el contralor de un alto y universal sentido de la economía. Estamos así bajo el riesgo de la deformación plutocrática que se acusa en los Estados Unidos. De aquí la razón de ser del rumbo fijado por el Colegio Nacional de Ciencias e Industrias, cuyos cursos comprenderán al comerciante, al industrial y, desde luego, al trabajador que, por su participación en tales funciones, esté en condiciones de seguirlos” (Taborda, 2011: 574). La Argentina del fraude patriótico “no ha cesado de ser colonia porque careciendo de las condiciones que definen una nación como unidad de cultura, no hemos podido oponer un sentido nacional y auténticamente cosmopolita al internacionalismo traído por los intereses de la industria y del capital. La unidad étnica y la misión cultural que, como tarea especial, caracterizan a una nación, no son esas que se improvisan sino que advienen mediante un proceso esforzado y como todavía no hemos tenido tiempo de ganarlas es que estuvimos, y estamos, expuestos a la influencia, no siempre benéficas, de la acción exterior. Todo lo que la técnica y la economía extranjeras nos han aportado, continúa siendo extranjero, yanqui, alemán, inglés, todo menos nacional, menos argentino, en el sentido espiritual que esta palabra debe tener y que todavía no tiene razón de la ausencia de aquellos rasgos tipificantes” (Taborda, 2011: 575).

Para construir una comunidad-nación propia, libre de tutelajes, también es necesario problematizar e inventar nuestras formaciones. “Yo creo que no es la escuela la que da un tipo social. El tipo viene de otra parte. El Colegio Nacional de Ciencias e Industrias necesita cumplir una finalidad profesional sin perder de vista la formación general” (Taborda, 2011: 575). Aquí, la formación general y profesional están juntas: ideas que ya estaban presentes en Spranger, un autor citado en el Capítulo III. “Sólo se producirán nuevas ideas de formación partiendo de la escuela unitaria en la medida en que las escuelas profesionales se incorporen al organismo total. Están a punto de formar un nuevo tipo de instrucción, que se funda en el principio de que del centro del saber profesional, del poder profesional y del *ethos* profesional tiene que irradiar una formación general ligada orgánicamente con ellos” (Spangrer, 1943: 154). Otra posibilidad era concurrir al “Colegio Nacional de Preceptores, cuya institución propongo, en íntima relación con la Facultad de Filosofía y Letras, para formar nuestro profesorado” (Taborda, 2011: 576). El Colegio Nacional de Preceptores “debe dedicarse a la formación teórica y a la habilitación para la práctica de la enseñanza. La formación teórica está antes que la práctica. Bien que aquella sea fin en sí misma, posee además una función que se refiere a la profesión. Como fin en sí misma necesita satisfacer las exigencias de la personalidad; y como la personalidad, al entrar a la tarea docente, debe dar respuesta a los múltiples interrogantes didácticos y educativos que proponen en la escuela las corrientes sociológicas, psicológicas, teológicas, artísticas, éticas, científicas etc, la formación general ha de ayudarlo a resolver esas cuestiones que son cada vez más difíciles y complejas” (Taborda, 2011: 577).

La tarea de enseñar requiere “un conocimiento de los problemas pedagógicos del presente. Una sistemática de la pedagogía es aquí indispensable. Lo es también la historia de la educación en cuanto instruye sobre la tradición docente del pueblo y de los ideales educativos de las épocas culturales. Una penetración crítica de los métodos es esencial a la formación metodológica. No existe, me parece, otra manera de abrir, con la ductilidad espiritual que crea esta actitud crítica, las múltiples posibilidades que subyacen en el hacer educativo” (Taborda, 2011: 577). El pensador cordobés observa y “lee” los límites de la “vieja” pedagogía. “Una de las mayores dificultades con que choca, entre nosotros, la inteligencia de las más recientes proposiciones pedagógicas, radica en el fanatismo metodológico que un positivismo unilateral y tardía ha imbuido en nuestro magisterio. Los institutos encargados de la formación del profesorado atienden con preferencia a la técnica profesional. Más todavía, atienden a una técnica profesional apreciada con el criterio común a la pedagogía positivista. Desentendidos del proceso formativo de la personalidad, que constituyen aquí una de las condiciones esenciales del docente- y ajenos a toda formación teórica, tan presto como las condiciones de tiempo han fijado a la técnica su verdadera formación en la actividad humana, se han mostrado insuficientes e inadecuados para cumplir su cometido” (Taborda, 2011: 577). Por ello, el Colegio Nacional de Bellas Artes se “propone corregir el anquilosamiento de las antiguas academias, estancadas por la acentuación de la técnica mera y simple. Todo el mundo avenido con el cubismo, el futurismo, el expresionismo y el post-expresionismo forman ya un complejo de problemas que, aún cuando permanece fuera de las academias, ha superado de un modo notorio la estructura y el contenido de las mismas” (Taborda, 2011: 577).

El arte y la vida “de nuestros días corren por cauces distintos de aquellos en que yace, exánime y frío, el adocenamiento del academicismo. Para poner de relieve el retardo en que se encuentran las escuelas de Bellas Artes bastará con señalar el hecho, por demás elocuente, de que los más destacados artistas contemporáneos se hayan rebelado, en ocasiones de un modo violento, contra el espíritu que las preside. Toda la renovación artística corre pareja con las actitudes de secesión que llenan la biografía de los grandes creadores” (Taborda, 2011: 577). Respecto a las facultades y en relación con el punto anterior en la Universidad de La Plata más precisamente la Facultad de Agronomía y Veterinaria se va a desarrollar en la Chacra experimental de Santa Catalina. También está la propuesta de las Facultades de Comercio e Industrias en todas las facultades. Evidentemente, hablamos de una universidad que se encuentra al servicio de la educación. “He aquí por qué la organización propuesta quisiera encomendar a la Universidad la regencia general de toda la educación” (Taborda, 2011: 580). La universidad crea “escuelas e institutos, funda seminarios, reúne material, instala bibliotecas y colecciones y laboratorios, costea viajes de estudios, establece intercambios de profesores, pero como idea es comunicación cósmica, supranacional y eterna” (Taborda, 2011: 580).

En nuestro siglo, en nuestros contextos, en nuestros textos, la “definición de lo que es la universidad es crucial para que la universidad pueda ser protegida de la competencia predatoria y para que la sociedad no sea víctima de prácticas de consumo fraudulento. La lucha por la definición de la universidad permite dar a la opinión pública un campo mínimo para poder conducir con eficacia la lucha por su legitimidad” (De Sousa Santos, 2007: 60). Las pedagogías del Sur requieren de universidades (sur) americanas. En 1939, nuestro pedagogo y Santiago Monserrat presentaron en el Congreso Internacional de la Democracia Americana, en Montevideo, un proyecto de Universidad americana. entre sus temas, se debía estudiar la “posibilidad de un derecho político americano”, la “constitución mejicana y la tierra”, el “Régimen legal del

petróleo y de los productos del subsuelo“ y la “Instauración de un orden jurídico americano” (Taborda, 2011b: 183). ¿Qué tienen nuestras universidades actuales de “sur”? ¿Qué pedagogías de las ternuras estamos siendo capaces de construir? ¿Qué vínculos creamos en nuestras aulas? ¿Cómo habitamos nuestras universidades? ¿Cómo se relacionan las pedagogías, las alfabetizaciones y las humanizaciones? ¿Qué resabios de *positivismos trasnochados* aún permanecen? ¿Resabios? Saúl Taborda murió en Unquillo, el 2 de junio de 1944. “(...) desde el arte de la cura no pudieron detener el mal de Chagas que ahogaba su corazón” (Rodeiro, 2011: LVIII). Nos quedan sus textos y sus lecturas. Las texturas de sus textos.

CAPITULO 3

3.1. Lecturas tabordianas

La idea de este capítulo es volver a leer y dialogar con algunos de los autores que Taborda leyó y sobre los cuales construyó su propia mirada. Los capítulos I y II de las *Investigaciones Pedagógicas* comienzan con una cita que, en la mayoría de los casos, son de pedagogos y filósofos alemanes. Pero, también cita a pensadores italianos y franceses (todos en sus propias lenguas). Nosotros, por nuestra parte, analizaremos la obra de los autores alemanes antes mencionados y revisaremos los capítulos en los que ellos aparecen echando luz sobre el texto de Taborda. Es necesario aclarar que, en más de un supuesto, se cita más de un autor.

3.2. Wilhelm Dilthey (1833 - 1911)

Filósofo alemán. Para este autor “las ciencias históricas-sociales forman parte, junto con la psicología de las ciencias del espíritu (...). El punto de partida de las ciencias del espíritu, será (...) la *Erlebnis* en su inmediatez” (Rossi, 1997: 13). *Erlebnis* (vivencia) es un concepto polisémico que significa la objetivación de la vida, pero también la vivencia inmediata. La Pedagogía forma parte de las ciencias del espíritu. “La pedagogía, apoyada en la psicología comprensiva ha de dilucidar el camino que ha de seguir la educación” (Rincón Verdura, 2009: 137). Para el filósofo alemán no hay separación entre filosofía y pedagogía. “La última palabra del filosofar desde el punto de vista moderno crítico es la pedagogía; pues todo especular se realiza por el obrar” (Dilthey, 1960: 65). Siguiendo sus presupuestos de las filosofías de la vida, Dilthey no puede separar el obrar del pensar. Por su lado, para el pensador cordobés, la pedagogía renuncia “a la validez general prometida por la ciencias naturales y, sometiéndose al influjo de factores históricos personales, opera con los presupuestos, métodos y conceptualizaciones comunes a las ciencias espirituales. Con esta actitud se sitúa en la vida, y alejándose del conocimiento objetivo, se decide por la vivencia y la comprensión de valores individuales” (Taborda, 2011: 210). El filósofo alemán sostiene que en pedagogía es necesario relacionar experiencias y reflexiones. “Por esto no puede tratar aquella nadie que no haya adquirido experiencias como maestro en escuelas verdaderas (no meramente en la universidad). Sin este fundamento de experiencias, no me habría permitido yo mismo nunca ocuparme de pedagogía. Y por otra parte, toda pedagogía completa tiene que contar con las experiencias de aquellos que se han ocupado teóricamente de ella” (Dilthey, 1960: 18).

En tanto, para el pedagogo cordobés, la “pedagogía deslinda su predio en el fenómeno de la educación. Aquí está su objeto. No intenta salirse del propio hacer educativo porque es en él donde el fenómeno se hace presente (...) La teoría pedagógica nace de la actividad educativa” (Taborda, 2011: 210). Aquí, las actividades y experiencias educativas son múltiples. Dilthey está pensando en Pestalozzi y en Rous-

seau. Sin embargo el sostiene que en su caso no puede ocuparse de la pedagogía sin haber experimentado en las aulas. Y, luego, afirma: “Fenómeno originario, como Pestalozzi tenía ante sí los niños más abandonados y como luchaba con los problemas concretados. Qué contraste con los ‘ilustrados’ de los salones en Francia con Rousseau fantaseando en ellos, su libro en las mesas de las damas mundanas, sus niños en el asilo, su vida de ensueño solitario, y con la pedagogía de la ‘ilustración’ alemana del siglo XVIII, la época dorada de los ensayos pedagógicos geniales! (...) Y luego que contraste: las fantasías pedagógicas de Rousseau, los descubrimientos de Pestalozzi, la invención de Froebel!” (Dilthey, 1960: 64).

Ensayando en las aulas es que la pedagogía como ciencia del espíritu “puede comenzar con la descripción del educador en relaciones con el alumno” (Dilthey, 1960: 43). Es decir, estamos ante una pedagogía que valora los vínculos que se dan entre docentes y estudiantes, los vínculos afectivos y espirituales, los vínculos que tienen que ser reflexionados dentro de un campo más amplio. “Pues el modo como las reacciones a las impresiones son centralizadas en una unidad real de la vida anímica, en emociones, tendencias, sentimientos, en relación con la suma de las impresiones y del conocimiento, derivado de ellas, de la realidad en que se encuentra esta vida anímica es siempre concreto; es una realidad de vidas anímicas determinadas por la situación de una época y un pueblo” (Dilthey, 1960: 44). En la actualidad se puede afirmar: “El campo teórico de la educación presenta una serie de problemas que abarcan tanto los referidos a lo intersubjetivo -que tiene como objeto el aprendizaje y las vinculaciones con los procesos constitutivos del sujeto- como los de la enseñanza en su nivel micro en el plano de la intersubjetividad (la relación entre un educador y un educando), en el plano institucional (la organización de la educación) y en el plano social amplio (la relación entre la población y el Estado como educador)” (Puiggrós, 2013: 10). A su vez, como ya se ha mencionado con anterioridad, nos gusta pensar en términos de Estados latinoamericanos educadores. Lo cual nos lleva a pensar y problematizar las identidades en el plano de las subjetividades, de lo institucional y claro está en lo estatal. Sin embargo al volver a las relaciones entre educadoras/es, educandas/os, para el filósofo alemán, sólo “sólo comprendemos a un hombre cuando sentimos con él, cuando revivimos en nosotros sus emociones” (Dilthey, 1960: 61).

En el campo de la educación la vivencia y la comprensión presumen el eros pedagógico. “Pero sobre esta base de la comprensión ingenua inmediata se percibe en el genio pedagógico una *sensibilidad sobre el alma anímica*, que es tan viva, tan plena de sentido de la realidad que subsiste contumazmente frente al análisis y la abstracción inevitables del conocimiento. Pero así surgen las espléndidas figuras juveniles de Platón: un monumento único del *eros pedagógico*” (Dilthey, 1960: 62). “Con esto se relaciona el hecho de que en el genio pedagógico predomina el espíritu y la capacidad de atracción y no la inteligencia. Se observa también en la vida que este talento lo poseen precisamente hombres de una inteligencia no particularmente aguda y hasta que en tales personas aparece especialmente una sana e irreflexividad ingenuidad de la vida sentimental” (Dilthey, 1960: 61). Es necesario recordar e insistir que la “Pedagogía surgió del cariño de los padres y de los deseos de supervivencia y las formas de convivencia que la especie humana aprendió a configurar para servirle de nichos vitales (...)” (Assman, 2013: 48). El lenguaje como la pedagogía no son sólo comunicación sino también interacción, vínculos, afectos. Pensar desde el Sur es un pensar y, entonces, un sentir situado e, incluso, poético. Recibir a las nuevas y los nuevos puede tener también algo del orden de lo poético. ¿Qué palabras enseñar? ¿Qué lenguas aprender para estar siendo? Las pedagogías y las palabras nos llevan a hablar, pronunciar, significar, estar y habitar el mundo. Las pedagogías son como una forma de

bienvenida. “El proceso de renovación social en virtud del cual entran constantemente en la sociedad nuevos individuos como elementos de ella exige que estos individuos sean desarrollados al punto en que puedan sustituir a las personas de la generación actual” (Dilthey, 1960: 47). Este (buen) recibimiento de parte de los adultos se realiza con una intencionalidad. “Por educación entendemos la actividad planeada mediante la cual los adultos tratan de formar la vida anímica de los seres en desarrollo” (Dilthey, 1960: 44).

Se puede aprender sin que haya intencionalidad. Una niña ve peinar a otra niña y comienza a cepillar sus cabellos. La primera niña no tuvo ninguna inquietud o deseo de enseñar. Pero, ¿se puede enseñar sin intencionalidad? Podemos pensar entonces las distinciones entre aprender, enseñar y educar. Para que haya educación debe haber intencionalidades. También pueden educar otras instituciones. Allí, aparece con plenitud el concepto de formación. “Así, pues, en este sentido, la pedagogía es el supremo fin práctico, para el que la reflexión filosófica nos pueda dar la clave. *Formar* es toda actividad que produce la perfección de los procesos en un alma. *Formación* todo género de perfeccionamiento de tal alma. Según esto, aquella es considerada aquí como un fin en sí” (Dilthey, 1960: 45). Las pedagogías y las novelas de formación *Bildungsroman* nos permiten vincular la idea de formación con las palabras. “No se trata de una relación exterior con aquello que se aprende en la que el aprender deja al sujeto inmodificado. Ahí se trata más bien de constituirse de una determinada manera. De una experiencia con la materia de estudio, en la que el aprender forma o trans-forma al sujeto. En la formación humanística, como en la experiencia estética, la relación con la materia de estudio es de tal naturaleza que, en ella, uno se vuelve a sí mismo, uno es llevado por sí mismo. Y eso no por imitación, sino por algo así como por resonancia. Porque si uno lee o escucha o mira con el corazón abierto, aquello que lee o que escucha o que mira resuena en él, resuena en el silencio que es él, y así el silencio penetrado por la forma se hace fecundo. Y así uno va siendo llevado a su forma propia” (Larrosa, 2000: 51). No se trata de importar leyes, ni reglamentos, ni modelos educativos, sino de “traducir” el impulso, el eros pedagógico. “Oh vosotros los sabios que en esta literatura pedagógica sólo veis especulaciones y ensueños! Aquellos son hombres que leían en las almas infantiles cada día y cada hora durante muchos años y que no podían ni querían destruir la plena vitalidad por el análisis y la abstracción!” (Dilthey, 1960: 45).

Las pedagogías vitales nacen en las aulas, en donde las y los docentes se encuentran cerca de sus estudiantes: “En el maestro elemental, hijo del pueblo, separado pocos años sólo de la población campesina, en la escuela, en la Escuela Normal” (Dilthey, 1960: 63). Este optimismo por el maestro elemental también se encuentra en otro pensador latinoamericano. “El maestro primario hispano-americano procede del pueblo, más específicamente de la pequeña burguesía. La Escuela Normal lo prepara y lo educa para una función abnegada, sin ambiciones de bienestar económico. Lo destina a dar a los niños pobres la instrucción elemental -gratuita y obligatoria- del Estado, el normalista sabe, por adelantado, que el Estado remunerará mal su fatiga (Mariátegui, 2001: 58). En el autor peruano hay una división entre los maestros de primaria y los profesores de secundario y universidad. “El maestro primario se siente próximo al pueblo. El maestro del Liceo o de la Universidad se siente dentro de la burguesía (...) El maestro primario es sólo maestro, es sólo enseñante, en tanto que el profesor del Liceo o de la Universidad es, al mismo tiempo, literato o político. La docencia universitaria tanto por su función como por su estructura, tiende a crear una burocracia conservadora.” (Mariátegui, 2001: 57). Para Dilthey los maestros se forman enseñando y leyendo pedagogos: “(...) pero aún más es para él el ejemplo, modelo, lo

que en su cuarto solitario lee de Pestalozzi, Froebel Diesterweg. Por estos es conducido, guiado” (Dilthey, 1960: 63). Mariátegui también observa en estas lecturas significados revolucionarios. “La doctrina y el método pedagógico de Pestalozzi y Froebel - nutridos de los sentimientos e inspirados en las necesidades de una civilización de productores- han tenido, como se remarca a la luz de la experiencia contemporánea, una profunda significación revolucionaria” (Mariátegui, 2001: 61). Dilthey y Mariátegui leen diferente pues poseen diferentes ideales educativos y diferentes proyectos políticos. Ellos son hombres de sus comunidades y sus tiempos. “En los ideales educativos de los autores pedagógicos hay siempre una relación viva con el ideal de vida de un pueblo y de la época en que viven” (Dilthey, 1960: 132).

3.3. Paul Natorp (1854 - 1924)

Pedagogo alemán. Fue el creador en clave moderna de la “Pedagogía Social”. En 1893 obtuvo la cátedra de filosofía en Marburgo. “La expresión ‘pedagogía social’ es ciertamente más antigua, pero su concepto fue fijado primero por Pablo Natorp en su trabajo Religión dentro de los límites de la humanidad, de 1894. Desde entonces el filósofo de Marburgo ha elaborado sus ideas pedagógicas en una serie de obras sobre filosofía e historia de la pedagogía” (Wickert, 1947: 253). Entre sus estudiantes y colaboradores se encuentran Heidegger, Gadamer y Saúl Taborda, quien se “dirigió a Marburgo, donde mantuvo con Paul Natorp, una viva y fértil comunicación” (Montenegro, 1993: 26-27). Y lo define de esta manera: “Más coordinado que Fichte, Natorp, el último representante del neokantismo de Marburgo, fundamenta la pedagogía de acuerdo a la idea y se empeña en guardar una rigurosa distancia con los elementos empíricos” (Taborda, 2011: 215). En 1899, publica su texto Pedagogía Social. Al igual que Dilthey retoma a Pestalozzi. Sin embargo, comienza a aparecer una nueva representación de la “metáfora de la mano -que Pestalozzi incluye en su fórmula triádica de cabeza, corazón y mano- (...)” (Vilanou Torrano, 2001: 24). Es decir, comienza a aparecer una nueva representación del trabajo en el contexto “de una Alemania -y por extensión de una Europa- que hacia frente a los retos de una pujante sociedad industrial cada vez más despersonalizada. Los antiguos lazos sociales que daban entidad a la comunidad habían desaparecido con la revolución industrial y el consiguiente crecimiento de las ciudades que imponían un modo de vida metropolitano que pocas cosas tenía que ver con los valores de una sociedad tradicional como la agraria” (Vilanou Torrano, 2001: 42).

Para comprender algunas de las ideas de Natorp diremos que se inscribe en un momento histórico donde se vienen percibiendo desde hace un tiempo las consecuencias de las revoluciones burguesas. Contra el individualismo, se impone “reconstruir” los lazos sociales. No se trata de una búsqueda solitaria. Desde distintas disciplinas sociales se piensa en la cuestión social. Lo novedoso, en Paul Natorp, es pensar dicha cuestión desde lo pedagógico. “En su condición de buen ilustrado (tal como corresponde a alguien que se presenta como neokantiano, apela a la educación como motor de mejora social” (Vilanou Torrano, 2001: 43). Se puede pensar que hay en Natorp, como en Durkheim o en Weber, una mirada nostálgica. Pero, no es así. Existe la necesidad de problematizar los lazos sociales. “El advenimiento del Estado social puede interpretarse como la introducción de un tercero entre los poetas de la moralización del pueblo y los partidarios de la lucha de clases. Las posiciones eran simétricas: bondad de las personas de bien con los miserables, por un lado y por el otro, lucha de los explotados contra los explotadores. Posiciones simétricas, porque no tenían nada en común, nada negociable. A la inversa, podría decirse que el Estado social inició su carrera cuando los notables dejaron de dominar de modo absoluto y cuando

el pueblo fracasó en resolver la cuestión social por propia cuenta. Se abrió un nuevo espacio de mediaciones que daba un sentido nuevo a 'lo social': no se trataba ya de disolver los conflictos de interés mediante el manejo moral, ni de subvertir la sociedad por obra de la violencia revolucionaria, sino de negociar un compromiso entre posiciones diferentes, superar el moralismo de los filántropos y no caer en el socialismo de los partidarios de la comunidad de bienes" (Castel, 2001: 269). Comunidad sí, pero no de bienes. Límites, entonces, a la metáfora de la mano.

La idea de que la sociedad es una suma de individualidades que eligen pactar ya había sido puesta en crisis. "La proposición iba contra el liberalismo: el intercambio contractual no era el fundamento del vínculo social (...) Pero el argumento valía también contra el colectivismo. El colectivo no se oponía al individuo. Había colectivos varios, que ocupaban posiciones diferenciales y complementarias en la estructura social" (Castel, 2001: 279). El filósofo y pedagogo alemán "defiende principios como el del sufragio universal y su corolario pedagógico: la educación universal (...) Natorp confía en las posibilidades del trabajo para desarrollar una formación moral de unos individuos que, más allá de cualquier veleidad egoísta, habían de buscar su realización personal en el trabajo de la comunidad (...) Natorp defiende propuestas democráticas como la implantación de la escuela única y la exaltación del trabajo" (Vilanou Torrano, 2001: 43). La pedagogía social aparece como una de las formas de la cuestión social. Los jardines de infancia son un ejemplo de ello. "La idea fundamental de los jardines de infancia debe más bien ser puesta en exacta relación con el postulado de un restablecimiento *de la vida doméstica del obrero mismo*, en una forma compatible con la hoy alcanzada y creciente concentración económica. En esto, más que en parte alguna, la ayuda que se preste a las clases hoy oprimidas debe dirigirse a que ellas se ayuden a sí mismas. El camino para ello aparece claro: que bajo el influjo de una comunidad de trabajo más elevada se formen asociaciones familiares, uno de cuyos preferentes problemas sería el cuidado común por la educación de los niños. Esto ofrecería una garantía, la única, a mi juicio, posible, de que esa mayor libertad del yugo del trabajo, que se pide ante todo para fines educativos y se conseguirá mediante limitación legal de la jornada y fijación del salario adecuado, redundara realmente en beneficio de la educación, lo cual no ocurrirá ni con la rígida familia individualista que se imagina, ni renunciando del todo a otros los deberes educativos. Así surgiría algo semejante a los jardines de infantes de Froebel, pero resultaría una formación mucho más orgánica de la educación doméstica, una educación familiar ampliada, libre del aislamiento individual. El jardín de la infancia, tal como hoy es posible, está aún lejos de este concepto, pero se podría fácilmente llegar a él poniéndolo en relación con todas las instituciones para la elevación de la vida del obrero, que habrían de unirse, según un plan cualquiera y, a ser posible, por su propio esfuerzo, y mediante una paulatina participación de obreros y obreras, cada cual según su relativa liberación del yugo del trabajo, en la actividad educadora de los jardines de la infancia, integrados en las asociaciones familiares de trabajadores" (Natorp, 2001: 188).

Taborda escribe hacia 1930 las "Bases y proposiciones para un sistema docente argentino". En el Esquema General puede leerse: "Art 5 Se establecerá un Jardín de Infantes y una Escuela Elemental en todo vecindario en el que existan, por lo menos, cuarenta niños de edad escolar (...) En los vecindarios de población escolar más densa, se establecerá un jardín de infantes a razón de sesenta niños en edad escolar" (Taborda 2011: 479). Y en el artículo 6 propone: "Frecuentarán el Jardín de Infantes los niños de tres a seis años" (Taborda 2011: 479). Para argumentar las Bases escribe una *Exposición de motivos* que consta de 10 (diez) capítulos. El del jardín de infantes corresponde al capítulo III: *De la escuela única*. "El Jardín de Infantes, que en nuestro

país se ha ensayado como un lujo en beneficio de los niños pudientes, debe instaurarse para todos, en todo el territorio argentino” (Taborda 2011: 499). La necesidad de los jardines se debe a que “La familia argentina -como la familia de todas partes- está en crisis. Ética y docentemente, es una institución en decadencia. Lo era ya en el tiempo en que Froebel inventó los Jardines de Infantes para paliar defectos que las actuales condiciones económicas, morales y biológicas han acentuado con todos los caracteres de una franca disolución. Yo veo en la comunidad, cuyo sentido se aclara y precisa cada día, la sucesora de aquella institución medieval” (Taborda 2011: 499).

En el prólogo a la edición española, el filósofo alemán afirma: “‘Pedagogía’. La palabra aquí no significa sólo ‘educación de los niños’ en sus formas tradicionales, se refiere a la obra entera de elevación del hombre a lo alto de la plena humanidad. ‘Pedagogía social’ no es la educación del individuo aislado, sino la del hombre que vive en una comunidad, educación que la comunidad hace y que hace a la comunidad, porque su fin no es sólo el individuo. Así, tórnase la Pedagogía en una ciencia social, enlazada con el Derecho y la Economía” (Natorp, 2001: 70). Esto es una pedagogía social en clave neokantiana, una filosofía que discute con “un escritor de moda, cuyo reconocimiento como filósofo es una pretensión ardua después que ha destruido en inequívocas sentencias el supuesto absoluto de todo filosofar, el valor propio de la verdad” (Natorp, 2001: 171). ¿Se puede hacer filosofía neokantiana siendo contemporáneo de Nietzsche? “¿No cabría añadir que, en el fondo, este mundo no ha perdido nunca un cierto olor a sangre y torturas (hasta el imperativo categórico del viejo Kant huele a crueldad...)?” (Nietzsche, 1994: 86). Aquí, nos hallamos frente a la demolición de las bases filosóficas y pedagógicas de la Ilustración. “Esa tarea de criar y disciplinar a un animal que pueda hacer promesas implica, como condición y preparación, según hemos visto ya, la tarea más concreta de *hacer* previamente que el hombre sea, en cierta medida, necesario, uniforme, igual entre iguales, adaptado a una regla y, en consecuencia calculable” (Nietzsche, 1994: 79). Recordemos la definición del viejo Kant: “La disciplina convierte la animalidad en humanidad” (Kant, 2003: 29).

¿El escritor de moda no aprecia la pedagogía o no encuentra discípulos? “Casi no se han analizado las negativas a enseñar, las negativas a la transmisión. El Maestro no encuentra ningún discípulo, ningún receptor digno de su mensaje, de su legado (...) Nietzsche está obsesionado por la falta de discípulos adecuados precisamente cuando su necesidad de recepción es angustiosa. Este motivo es la tragedia de Zaratustra” (Steiner, 2005:14). Zaratustra no es comprendido. “Ojalá entendierais mis enseñanzas! Haced lo que queráis- pero antes debéis ser hombres que pueden querer!” (Nietzsche, 1970: 153). Interrogar, problematizar la Ilustración, es un cuestionamiento de la *bildung*. “¿No es criar y disciplinar a un animal que *pueda hacer promesas* la paradójica tarea que se ha impuesto la naturaleza respecto del hombre? ¿No es este el verdadero problema del hombre?...” (Nietzsche, 1994: 77). En la crítica nietzscheiana a la Ilustración, tal vez haya algo que permita complejidades mediante la habilitación de un pensar y un sentir desde el Sur. “Ay! Qué caros han costado la razón, la seriedad, el dominio de las pasiones y todo ese sombrío campo al que llamamos reflexión, todo lo cual constituye un privilegio y un ornato para el hombre! Cuánta sangre y cuánto horror hay en el fondo de todas las ‘cosas buenas’” (Nietzsche, 1994: 77). El pensador alemán cuestiona la idea de modernidad-universal. “Aquí y allá se va un poco más lejos, se llega al *cinismo* y se justifica la marcha de la historia más aún, de todo el desarrollo universal (...)” (Nietzsche, 2014: 119).

En todo caso, el filósofo alemán sigue pensando en el (super) hombre. ¿Por qué lo humano demasiado humano no nos incluye? Volviendo a Marburgo, la pedago-

gía social surge como una pedagogía que al problematizar la comunidad le da un protagonismo al sujeto. “Exaltación de la comunidad es ensanchamiento de sí mismo (...) quitar a la individualidad esta relación con la comunidad equivaldría a cercenarla y no a extenderla” (Natorp, 2001: 171). En las aulas, en los movimientos sociales, existe la tensión entre las individualidades y las comunidades. Cada estudiante, cada docente, cada sujeto, es único e irreplicable. Toda vida es única e irreplicable. Con sus deseos, necesidades, libertades y condicionamientos, todas conforman una comunidad. “La necesidad de ser sujeto se corresponde con una determinada voluntad y proyecto, que al representar un espacio de posibilidades no se limitan a reflejar las circunstancias inmediatas del contexto” (Zemelman, 2007: 87). Vivir en comunidad, vivir juntas y juntos, equivale a estar siendo sujetos de derechos y de deseos. “El hombre sólo se hace hombre mediante la comunidad humana” (Natorp, 2001: 169). El proceso de estar siendo hombres y mujeres se realiza con otros y otros. La pedagogía social cuestiona al liberalismo. “El hombre, por lo que respecta a todo lo que hace de él un hombre, no se presenta al principio como individuo particular para entrar después con otros en una comunidad, sino, que sin esta comunidad, no es de ningún modo hombre” (Natorp, 2001: 169). Aquí, vemos comunidades del presente y del pasado, herederas de lo construido y adquirido por toda la humanidad y, asimismo, herederas de las representaciones del mundo. La comunidad no es un tema de nacionalismos aristocratizantes o integristas. ¿Hay algo “del orden de lo extraño” frente al sufrimiento o las alegrías de las/os otras/os? Creemos que una de las características de nuestras pedagogías es que nada de lo humano nos es ajeno. “La representación del mundo, sensible en torno es, en el más esencial sentido, posesión común. Es comunal, no sólo en cuando cada uno ejecuta para sí, en lo general, de una manera análoga, sino en cuanto ninguno en particular podría ejecutarla sin la colaboración de los demás, ni aún toda la humanidad hoy viviente, sin lo adquirido por toda la que ha existido hasta aquí. Para la pedagogía pocos hechos son de tan fundamental significación como éste, pues sin él no existiría ningún comienzo de actividad educativa” (Natorp, 2001:174).

La colaboración es la premisa de toda actividad educativa, no la imposición. “La comunidad no obra tampoco sobre la formación de la voluntad, por lo menos en sentido moral, en la medida en que uno está sólo pasivamente bajo el influjo de otro. Ni es esto tampoco lo que nosotros llamamos comunidad. Entendemos por ella, al contrario, lo que indica el término mismo: que se tiene una posesión espiritual común y disfruta de los mismos derechos; por tanto no que uno con su contenido espiritual, permanezca en mera independencia de otro” (Natorp, 2001: 174). Esto significa crear comunidades pedagógicas para ver libremente. “Ahora bien, el cómo ésta se forma en la comunidad, puede aclarárnoslo precisamente la analogía del desarrollo del conocimiento *teórico* en la comunidad *del que enseña y del que aprende*. Esta no consiste, por ventura, según lo dicho, en que yo vea con los ojos de otro; esto es, en que me tape los ojos y me sirva de los suyos en lugar de los míos, esto sería, acaso, una aceptación autoritaria de opiniones. Al contrario, yo tengo que servirme de mis propios ojos...” (Natorp, 2001: 175). Esto último tiene resonancias textuales, metáforas kantianas. “Ten valor de servirte de tu propio entendimiento! He aquí la divisa de la Ilustración!” (Kant, 2005: 33). Es necesario distinguir en el proyecto de la Ilustración entre los tutores y los maestros. “Los tutores, que tan bondadosamente se ha arrogado este oficio, cuidan muy bien de que el paso a la mayoría de edad sea tenido, además de molesto, también por muy peligroso por la gran mayoría de los hombres (y entre ellos la totalidad del bello sexo)” (Kant, 2005: 33).

Para el autor del texto ¿Qué es la Ilustración?, los tutores son “incapaces de suyo de toda ilustración, tan perjudicial es sembrar prejuicios, pues acaban por ven-

garse de aquellos, o de sus precursores, que fueron sus autores” (Kant, 2005: 34). No se trata entonces de imponer una mirada, ni de sembrar prejuicios que nada tienen que ver con el proyecto de la Ilustración. “(...) el ver sólo puede efectuarlo cada uno por sí mismo; el conocimiento sólo se ha de sacar de la conciencia propia; los otros no contribuyen a ello, más provocan la investigación mediante las preguntas y las dudas despertadas, y pudiera decirse, señalando la comarca en que ha de encontrarse lo buscado. Ahora bien, que la comunidad obra de esta manera enseñando, y es más, que sólo así es posible una verdadera enseñanza, lo había reconocido profundamente Sócrates y en pos suyo Platón, que ya no podía imaginarse el desarrollo del conocimiento de ningún otro modo que en el cambio recíproco, en la conversación” (Natorp, 2001: 176). Entonces, existen las pedagogías porque existen las conversaciones, los diálogos, en las aulas “hasta el Municipio y el Estado, y finalmente, la humanidad” (Natorp, 2001: 177). La pedagogía social no es una “*parte superable* de la teoría de la educación, colocada acaso al lado de la individual, sino la comprensión *concreta* del problema de la pedagogía en general y en particular de la pedagogía de la voluntad. El considerar la educación de un modo meramente individual es una *abstracción* que tiene su valor limitado, pero que, en definitiva, tiene que ser superada” (Natorp, 2001: 177). La pedagogía social se interroga sobre cómo *estar siendo* comunidades e individualidades. “Una verdadera pedagogía social no puede esquivar la pregunta acerca de las *leyes fundamentales de la vida en comunidad*” (Natorp, 2001: 179). Para que haya educación es necesaria la “*organización de la comunidad*. En ella se comprende todo: la organización del trabajo, la organización jurídica y la organización de la educación. Todo progreso en una de estas direcciones condiciona el progreso en las demás y, al mismo tiempo, es condicionado por este. Pero, en último término: el progreso es decisivo es el de la conciencia (...) Y precisamente en la educación de la voluntad se encuentra el centro de gravedad de la formación del hombre. De ella es inseparable y esencialmente dependiente del intelecto y aún también de la fantasía y el sentimiento” (Natorp, 2001: 183).

Para el pedagogo alemán, tres son los factores que colaboran con la educación: el hogar, la escuela y la vida. “Pues no parece que la vida tomada en tan amplio sentido eduque al hombre y lo eduque bien en todas circunstancias. Preciso es, por lo menos, que en *esa vida* tan general haya algo más determinado que ejerza un influjo educador comparable con el de la casa y la escuela, algo probablemente análogo a ambas. Ahora bien, sabemos ya que la *comunidad organizada* es esencialmente la que educa: así el hogar y la escuela educan ambos como formas de comunidad organizada. Sólo bajo esta condición podrá ser educadora la vida fuera de ambas” (Natorp, 2001: 185). En referencia a lo pedagógico el proyecto de Natorp tiene como eje la escuela y la educación para el trabajo. El filósofo alemán se pregunta: “¿Por qué es objeto la escuela de tan singular preferencia entre todas las instituciones educativas? Evidentemente por su pronunciado carácter de *organización*, e incluso de organización exclusivamente educadora. Y esto responde a aquel segundo grado de la educación, cuyo objeto característico es la *regulación de la voluntad*” (Natorp, 2001: 193). Existen discursos acerca de la escuela como aparato reproductor de las desigualdades, grandes críticas a la escuela como “máquina de educar”. No obstante, creemos que es necesario pensar y transformar nuestras instituciones escolares. También nos preocupan las formaciones docentes y, a su vez, nos inquieta lo planteado por Natorp. No consideramos a la escuela sólo como un aparato o máquina, sino también como un lugar de resistencias, de construcciones. Nadie duda lo que aún falta. Se trata de crear, de inventar una escuela que emprenda una educación contra los destinos marcados por el dolor, la desidia, las desigualdades.

Para el pedagogo alemán, la escuela debe ser nacional: "(...) la escuela sólo puede realizar su obra educadora como escuela nacional. Su idea fundamental es que todos deben, no sólo participar de los beneficios de la instrucción, sino participar *igualmente* en cierto sentido (...) Lo que se quiere significar es que todos tienen el derecho a la misma solicitud en la educación" (Natorp, 2001:197). Consiste en una escuela en la "que todos tienen el mismo derecho a la misma solicitud en la educación (...) Con todo, la medida y la dirección de la cultura en los individuos puede y debe ser diferente" (Natorp, 2001: 197). Como ya hemos mencionado, se trata de una escuela democrática: "La idea de la escuela nacional es inseparable de la evolución democrática de los pueblos modernos: por ella, en suma, sólo es posible un pueblo en sentido moderno; y con seguridad puede predecirse que a aquellos pueblos que con más pureza la realicen tocará en adelante la función directora sobre la tierra" (Natorp, 2001: 198). Nacionales, democráticas, iguales y diferentes. Hablamos de escuelas que vinculan la educación y el trabajo tal como lo había hecho Pestalozzi. "En él la educación para el trabajo por medio del trabajo es el fundamento mismo de toda educación humana. No sólo hace provenir de ella casi la totalidad de la formación del entendimiento, sino que en la forzosa veracidad, en la educación de un exacto sentido de las cosas que el trabajo impone, en una palabra, en su acción sobre la voluntad, y, sobre todo en *la comunidad del trabajo*, que en la vida doméstica más patente que en ninguna otra parte se manifiesta, reconoce al mismo tiempo el más esencial fundamento para la educación de la voluntad (...) A la altura en que nos hallamos podemos apreciar dignamente el valor de este pensamiento" (Natorp, 2001: 190).

El vínculo entre el trabajo y la educación no se da "en el sentido de tutela sino de la *educación para la libertad*, en el sentido de dar a todo trabajo en toda profesión y en todo grado social un contenido, y con ello a la vida de cada uno una meta digna de la vida, la misma para todos: comunalización y con ello exaltación y ennoblecimiento de lo humano en progreso ilimitado, y que se conserva a sí mismo" (Natorp, 2001: 262). Es el trabajo que (nos) habilita a participar y construir nuestras comunidades. "En todo caso, entre los conceptos *comunidad y educación* existe una relación no meramente externa. Parece que la educación, mientras no es mera educación propia, vive por completo en el elemento de la comunidad, que su concepto descansa ya en la comunidad, por lo menos en la de cada educador con cada educando. Y no es menos seguro que el fin de la educación, al menos uno de sus fines más importantes, es la aptitud no sólo para la vida en la comunidad, sino para una participación propia en la construcción de una comunidad humana. La investigación de estas importantes relaciones debe cerrar nuestra fundamentación" (Natorp, 2001: 167). En definitiva, las comunidades, el trabajo y la educación son los conceptos principales de la pedagogía natorpiana. "La pedagogía social como teoría o disciplina científica es muy moderna, surgió a finales del siglo XIX con la obra de Paul Natorp, *Pedagogía Social*, de carácter estrictamente filosófico, que no ha tenido continuadores con tal nombre. En cambio, casi todos los pedagogos modernos han incluido las ideas de la pedagogía social en sus sistemas como parte esencial de ellos" (Luzuriaga, 1954:13).

3.4. George Kerschensteiner (1852 - 1935)

Fue maestro, director de escuela, político y profesor universitario. Entre 1859 y 1919, ocupó el cargo de director de las escuelas públicas de Munich. Entre 1912 y 1918, fue miembro del Parlamento de Munich. Y, a partir de 1919, fue profesor en la Universidad de esta última ciudad. "Los fundadores teóricos de la educación activa actual son, como se ha dicho John Dewey y Georg Kerschensteiner. Ambos pedagogos tienen de común el haber unido íntimamente, si bien por caminos distintos, la re-

flexión teórica con la acción educativa (...) Kerschensteiner arranca de la realidad de las escuelas de Munich, que transforma en ‘escuelas de trabajo’ para llegar a su concepción pedagógica de la *Arbeitsschule*, que los educadores suizos traducen más tarde con el término de *escuela activa*” (Luzuriaga, 1958: 31). En 1900, Kerschensteiner había reorganizado “las escuelas primarias y de perfeccionamiento de Munich, introduciendo en ellas orgánicamente actividades sobre materiales de madera, cartón, hierro, alambre etc.; trabajos domésticos de cocina, tejido, costura; trabajos agrícolas en el campo escolar, cuidado de plantas y animales, etc. Pero además, y lo que es más importante, dio un fundamento activo a todas las materias de enseñanza desde la aritmética y las ciencias físico-naturales a las puramente humanistas, como el idioma, la historia y hasta la religión misma” (Luzuriaga, 1958: 31).

Es necesario destacar que el capítulo I de las Investigaciones Pedagógicas llamado *libres palabras* comienza con una cita de Kerschensteiner en alemán ya que Taborda cita a los autores en sus propias lenguas. La referencia a Kerschensteiner es sobre los maestros de la juventud. Y en ese caso el pedagogo cordobés lo vincula directamente con sus experiencias reformistas. Los maestros, el trabajo y la vida son los temas preferenciales del pedagogo alemán. “(...) lo que Pestalozzi inmortalizó como pedagogo, no fueron solamente sus enseñanzas sino, en primer lugar, la vida que brota de sus teorías” (Kerschensteiner, 1928: 35). De la vida, también brotaban las teorías de Taborda. “Páginas escritas, sin propósitos editoriales preconcebidos, bajo el imperio con que la nueva conciencia histórica propone sus interrogantes a todos los hombres, han sido elaboradas en circunstancias diversas, ora marginando el libro leído, ora en la emoción socrática del diálogo pleno de sugerencias, ora al examinar la experiencia adquirida en la práctica de la docencia” (Taborda, 2011: 45). El profesor y abogado decide publicar sus investigaciones sin “usurpar funciones ajenas” (Taborda, 2011: 45), sorprendido por “la actitud negativa que los pedagogos de profesión han adoptado siempre frente a nuestro momento educacional” (Taborda, 2011: 45). Por su parte, los llamados pedagogos prefirieron guardar silencio ante las novedades. Una de las cuales fue la Reforma Universitaria. “Pocos años hace -fue el año [19]18- un núcleo reducido de universitarios se dio a la tarea de rever la enseñanza vigente y de renovar los institutos educativos. La voluntad reformista se expresó en una acción inmediata. La masa estudiantil invadió las aulas en un levantamiento de franca beligerancia. Son conocidos los episodios capitales de aquella gesta, pues su repercusión alcanzó con rapidez a varios pueblos del continente” (Taborda, 2011: 47). “Los jóvenes modernistas y utopistas de la generación de 1900 trasuntan la crisis que se produce en las filas del ordenamiento burgués y del espíritu positivo, mediante un discurso contestatario que apunta a la renovación de la cultura o al advenimiento de una sociedad plena y transparente, dotada como la americana de valores propios” (Biagini, 2012: 30).

Los estudiantes americanos realizan un primer congreso internacional en Montevideo, en 1908. “Un auténtico marco referencial lo constituye la sostenida profesión de americanismo de la cual se hizo gala en el evento: América, tierra de héroes e impulsos generosos. A ella le había llegado la hora de emanciparse del tutelaje europeo, no para romper vínculos con el Viejo Mundo sino para contribuir por sí misma a elevar intelectual y moralmente a la humanidad (...) Un solo ideal parecía bullir en los cerebros, el de la unión americana que iba a establecer una patria de insólita extensión. Era la fantasía de nacer en una América dividida para morir en otra América ensamblada” (Biagini, 2012: 45). Estos temas vuelven a aparecer en el Manifiesto Liminar durante la Reforma Universitaria de 1918, en Córdoba. “Hombres de una república libre, acabamos de romper la última cadena que en pleno siglo XX nos ataba a la anti-

gua dominación monárquica y monástica. Hemos resuelto llamar las cosas por su nombre que tienen. Córdoba se redime. Desde hoy contamos para el país una vergüenza menos y una libertad más. Los dolores que nos quedan son las libertades que nos faltan (Manifiesto Liminar, 2012: 144). Recordemos la frase de Reflexiones sobre un ideal... América la hora.

La idea es retomar los ideales pedagógicos de la Reforma Universitaria que aparecen en el Manifiesto Liminar para luego observar de cerca la tarea de Taborda como rector del Colegio Nacional de La Plata. La Federación Universitaria de Córdoba reclama “gobierno estrictamente democrático y sostiene que el demos universitario, la soberanía, el derecho a darse el gobierno propio radica principalmente en los estudiantes. El concepto de autoridad que corresponde y acompaña a un director o a un maestro en un hogar de estudiantes no se ejercita mandando, sino sugiriendo y amando: enseñando. Si no existe una vinculación espiritual entre el que enseña y el que aprende, toda enseñanza es hostil y por consiguiente infecunda. Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden. (...) Las almas de los jóvenes deben ser movidas por fuerzas espirituales. Los gastados resortes de la autoridad que emana de la fuerza no se avienen con lo que reclama el sentimiento y el concepto moderno de las universidades” (Manifiesto Liminar, 2012: 144). Los jóvenes universitarios de Córdoba se levantan “contra un régimen administrativo, contra un método docente contra un concepto de autoridad (...) Los métodos docentes estaban viciados de un estrecho dogmatismo, contribuyendo a mantener la Universidad apartada de la ciencia y de las disciplinas modernas. Las lecciones, encerradas en la repetición interminable de viejos textos, amparaban el espíritu de rutina y sumisión” (Manifiesto Liminar, 2012: 145). Los ideales de la reforma en Córdoba están conformados por “fragmentos de discursos político-ideológicos diversos, los que al coincidir en las interpelaciones antiimperialistas, modernizantes y democráticas, produjeron un discurso enfrentado al discurso liberal oligárquico, y especializado en prácticas y sentidos pedagógicos” (Puiggrós, 1998: 106). Así, en las diversas reformas en Nuestra América, encontramos “elementos del racionalismo ferreriano, anarquismo, socialismo reformista, socialismo utópico, comunismo, interpretaciones nacionales del socialismo e incluso liberalismo y positivismo, unas veces, y elementos de las diversas corrientes espiritualistas, otras. (...) Pero es importante señalar que el discurso pedagógico de la Reforma universitaria no se derivó esencialmente de ningún otro, y que aquellos discursos o fragmentos de discursos mencionados fueron condiciones de producción del discurso reformista” (Puiggrós, 1998: 107).

En nuestro país, desde el punto de vista pedagógico, el “discurso reformista universitario incorporó todas las demandas insatisfechas por el discurso pedagógico liberal oligárquico, aunque la concreción de respuestas a esas demandas se efectuara parcialmente y casi con exclusividad en la enseñanza superior. Utilizó todo tipo de enunciados que pudieran encadenarse como una serie de sentidos que aludieran al entierro de lo viejo y el florecimiento de nuevas perspectivas y nuevas propuestas. Tuvo en cuenta desde el modelo político académico hasta la didáctica, aunque su propuesta más elaborada fue en relación con los niveles generales de la organización política-académica universitaria” (Puiggrós, 1998: 107). En Taborda, se puede hablar de reformas en plural. Los ideales pedagógicos de la Reforma Universitaria son llevados a la escuela secundaria. “Desafiando el *establishment* hasta convertirse en un verdadero piloto de tormentas, Taborda encabeza un profundo cambio pedagógico en ese establecimiento, tendiente a revalorizar la personalidad del alumno secundario. Para ello contó con diversos colaboradores –algunos procedentes también de Córdoba como Carlos Astrada y Héctor Roca, hermano de Deodoro” (Biagini, 2012: 153). Des-

de el rectorado apelaba a un mayor vínculo entre docentes y estudiantes. “Taborda prioriza el papel del estudiante sobre el del profesor (...) replantea la noción de autoridad como derivada de quien produce o crea” (Biagini, 2012: 155). De esa manera, problematiza los vínculos en las aulas. “Un estudiante frente a un maestro constituye ahora la enunciación de un teorema tanto más difícil de ser resuelto cuanto más simple y sencillo parece. Primeramente, se exige establecer el derecho que asiste al maestro para enseñar, después, se necesita saber cómo y de qué modo ha de comportarse el maestro en el desempeño de su tarea. ¿Es que él transmite conocimientos a su docendo? ¿Es que él debe concretarse a fomentar en el niño el proceso de la invención? Es que hay que reconocer que la actitud precede del crear-ser autor- y que, consiguientemente, siendo el niño e que *crea* en el acto educativo, es el depositario legítimo, el único dueño de la autoridad? ¿Es que la antinomia autoridad-libertad se resuelve en un *actotisi*, en un acto de conciencia? ¿O cabe todavía una distinta posición basada en el examen fenomenológico del acto educativo” (Taborda, 2011: 51).

Tales inquietudes lo llevan a pensar y tensar la antinomia libertad-autoridad. Según Kerschensteiner, la “definición de la forma de vida que es propia del educador, contiene cuatro caracteres que habrán de ser señalados y estudiados separadamente” (Kerschensteiner, 1928: 56). El primero de ellos alude a la naturaleza educadora: la cual “no puede encontrar satisfacción sin el contacto continuo con la juventud”. (Kerschensteiner, 1928: 56). El segundo carácter apunta al *tacto* pedagógico. “Nada puede reemplazar a este tacto pedagógico, así descrito; ninguna erudición, ningún prologando ejercicio de la actividad educadora. Muéstrase diariamente en la convivencia con el discípulo, en la forma que alternamos los elogios y las reprensiones, en la aplicación de los premios y castigos, en el uso de nuestra autoridad, en cómo y qué prohibimos (...)” (Kerschensteiner, 1928: 66). El tercero refiere a la “atención al hombre futuro o mejor dicho, a la personalidad en formación (...) En nuestro caso, se trata de un objeto especialísimo que debe ser formado, un alma humana que va formándose” (Kerschensteiner, 1928: 68). Y todo ello nos lleva necesariamente a “los recursos de una autoridad que se apoya en el respeto, amor y consideración ante la superioridad espiritual y moral” (Kerschensteiner, 1928: 78). Por esa razón, Taborda considera que el intento de Kerschensteiner por alcanzar una solución concreta de la antinomia, aunque constituya un aporte valioso para hacer la práctica escolar, deja “librado al maestro el hacer docente. Aparte de esto, sus reglas suponen también la posesión del criterio expresado y con esto ya se vuelve a formular el interrogante ¿cómo adquirir tal criterio” (Taborda, 2011: 172).

Este se adquiere definiendo el campo pedagógico. “Viéndolo bien, cada acto pedagógico práctico supone algo permanente y constante que no depende de circunstancias ni de actores. Esa constante es una significación, y como significación, se concreta de modo puramente pedagógico cada vez que el maestro y el educando se ponen en relación. Que en muchas ocasiones el acto se nos presente rodeado de condiciones tales que, a simple vista, parezcan atribuirle un acusado carácter subjetivo y variable es cosa que no altera, en fondo su contenido específicamente pedagógico. De ese sentido específicamente pedagógico nacen reglas que constituyen la praxis pedagógica. Consiguientemente, esas reglas deben ser susceptibles de determinación objetiva; y por aquí se ve progresivamente a la fijación de las relaciones que las conexas y coordinan” (Taborda, 2011: 177). La pedagogía es una relación. “Los mejores educandos rehúyen muy pronto las naturalezas dominadoras y los hombre autoritarios: tales naturalezas sirven mejor para cualquier fin distinto de la profesión educadora” (Kerschensteiner, 1928: 78). Y es una teoría científica. “Ningún pedagogo puede negar que el acto educativo tiene un momento irracional, ningún pedagogo puede negar que

la regla sólo es tal regla en la actividad enseñante del hombre señalado por una especie de vocación, un Pestalozzi por ejemplo. Más esto en modo alguno destruye la posibilidad de la pedagogía como ciencia (...) La teoría científica no estorba la vocación; antes bien, la completa. Pues, sola y aislada, será siempre fragmentaria y unilateral, como lo muestra el caso, adredeamente mencionado, de Pestalozzi” (Taborda, 2011: 177). Ese vínculo pedagógico y esos saberes teóricos fueron el motivo por el cual nuestro pedagogo cordobés aceptó el rectorado del Colegio Nacional de La Plata. “Otro elemento crucial de la conducción de Taborda fue un proyecto sobre la creación de una casa del estudiante para el encuentro pleno de educadores y educandos, con vistas a efectivizar la función social que se le reclamaba en forma creciente a la universidad. Dicho espacio serviría en particular como sede permanente de la Federación Universitaria y de los centros de estudiantes reconocidos. Invocando el célebre antecedente de la Residencia madrileña. Taborda pretendía imprimirle a su alternativa escolar un alcance teórico-práctico mucho más amplio” (Biagini, 2012: 154).

La Reforma no debía salir de los claustros universitarios. Su límite fue quedar enclaustrada. “Muchos de aquellos que hoy medran a la sombra protectora del presupuesto escolar llegaron a apoyar, de modo más o menos subrepticio, la reciente revuelta de los estudiantes mientras esta revuelta se limitó a las aulas universitarias. Reconocieron entonces que una innovación era ahí necesaria y urgente. Pero, tan presto como el movimiento quiso invadir, por lógica y natural derivación, los establecimientos secundarios, tal como aconteciera en el Colegio Nacional de La Plata -*la magna quies*-, se convirtieron en reaccionarios feroces. Intuyeron el riesgo que va anexo a una revisión integral, y lo que no les pareció peligroso mientras se concretara en esa oficina expedidora de certificados que es nuestra universidad, les pareció catastrófico cuando se trató de construir desde los cimientos en nombre del principio de la unidad sistemática de la enseñanza. (Taborda, 2011: 48). Y, adelantándose a ¿Extensión o Comunicación?, el libro de Paulo Freire, afirma: “(...) la Universidad arrojó al pueblo una migaja de su tesoro en lugar de entregarle todo el tesoro, Lo que ha menester el pueblo no es una mera ‘extensión’ es todo el contenido cultural que pueda dar la universidad. El sistema de la limosna es una creación del adinerado egoísta; y paralelamente, el sistema de la ‘extensión’, del reflejo, del brillo lejano de la sabiduría, sólo puede caber en las concepciones de minorías mezquinas que creen que la ciencia es un privilegio de los signados por el dinero, la suerte o el nacimiento. Lo que ha menester el pueblo es todo el acervo de la cultura y si las Universidades se niegan a darlo, mal están las universidades en el dolor de este siglo. Demás está decir que la Casa del Estudiante, a la que sólo concibo como hogar espiritual de puertas abiertas para todos sin distinción, responde al íntimo y grande anhelo social de que la cultura en sus múltiples manifestaciones se vuelque en el alma de nuestro pueblo. ‘La humanidad como ideal del hombre: tal es el sentido de la educación’, escribe García Morente en el comentario de Natorp” (Taborda, 1921: 124-125).

A diferencia de Mariátegui, el “maestro primario, pertenece a los obreros intelectuales, exactamente igual que el profesor de un sector científico (...)” (Kerschens-teiner, 1928: 142). Las “nuevas” propuestas pedagógicas encontraron una fuerte oposición no sólo por las “autoridades” de la Universidad, también por “parte de sectores estudiantiles que, como los de Derecho y Química, llegaron a escindirse de la Federación Universitaria, criticando la absoluta anarquía imperante en el Colegio Nacional y la prédica que se hacía en él de doctrinas contrarias a las instituciones republicanas. La Asociación Pro Cultura Secundaria –presidida por un militar- y un comité anónimo de estudiantes del Colegio Nacional, levantando la bandera de la argentinidad, denunciaron que el colegio se había convertido en un centro de perversión moral e intelect-

tual para la juventud, pues no se respetaban en él a los profesores y se caía en prácticas irreverentes -como fumar y tocar la guitarra, decir obscenidades, reunirse con mujeres, oponerse a los obreros rompehuelgas, o asistir libremente a clase. En semejante contexto, Taborda era tildado de traidor a la patria, por supuestas simpatías con la Revolución Rusa” (Biagini, 2012: 156- 157). Carlos Melo, el presidente de la Facultad, decidió clausurar el colegio. “(..) Taborda, junto con el alumnado, tomaron el edificio (...). Más tarde, cuando el Consejo Superior decide separarlo de sus funciones, aquél se atrincheró dentro del establecimiento con una guardia estudiantil permanente que se opone a esa medida. El ingeniero Huergo, nuevo presidente -en ejercicio- de la universidad, deriva la cuestión al Poder Judicial, el cual resuelve rodear el colegio, cortar el teléfono, la electricidad, la luz y el agua, hasta que el 20 de abril se dispone la intervención policial que desaloja el local y detiene a los ocupantes” (Biagini, 2012: 161- 162).

Taborda es exonerado. “Conviene desconfiar de los reformistas -que los hay en buen número- que afirman que el problema de la reforma sólo está radicado en la enseñanza universitaria. Es gente que quiere enervar la eficacia del alto designio. O, por lo menos, es gente que no alcanza a plantear la cuestión en sus términos justos” (Taborda, 2011: 48). ¿Cuál fue entonces la importancia de las reformas? “La juventud se ha hallado a sí misma” (Taborda, 2011: 66). Y, en la revista Flecha, dirigida por Deodoro Roca, sostiene: “La Reforma Universitaria puede ser. Debe ser. Para ello me parece indispensable que el hombre afiliado a su causa profundice estas dos líneas de problemas: la de la formación del estudiante a favor de un proceso de enseñanza acorde con los estadios vitales (niñez, adolescencia, juventud); y la reforma de los estudiantes universitarios de modo que estos propongan una adecuada organización de la vida espiritual desinteresada de la preparación técnica y la investigación” (Taborda, 2011b: 176). Con relación a los profesores, responde: “¿A qué profesor se refiere esta optimista pregunta? Nos parece más exacto preguntar por las semejanzas y diferencias entre el abogado, el médico y el ingeniero de 1918 y el abogado, el médico y el ingeniero de 1936” (Taborda, 2011 b: 177). Dieciocho años más tarde, el diagnóstico sigue siendo la falta de profesores. “Faltan orientaciones y faltan hombres. Los hombres que hoy detentan los institutos de enseñanza constituyen una clase definida menos por preocupaciones espirituales que por intereses materiales especificados, que ellos saben proteger con destreza mediante la influencia de la política militante, detrás de la cual se resguardan de riesgos y contingencias” (Taborda, 2011: 51).

Taborda comparte con el pedagogo alemán que “la formación a la causalidad” (Kerschensteiner, 1928: 118), no cambia la perspectiva y la escuela sigue “siendo lo que era hasta entonces: un simple centro de enseñanza” (Kerschensteiner, 1928: 118). La formación se “se mide por la capacidad técnica y productora de los profesionales que lanza a la vida. Para tal modo de ver, las escuelas primarias y secundarias no ofrecen mayor interés porque ellas no producen el hombre *faber*. Dichas escuelas se le presentan como metas transitorias que no pueden ser forzadas, como obligados estadios sin finalidad propia que sólo ocasionan cuidados y gastos a la familia y a la comunidad. Por esto es que, docentemente, les asigna un valor relativo y subalterno. Lo capital es el instituto del cual ha de egresar el abogado, el médico, el ingeniero, el veterinario. Todo está subordinado a este convencimiento. De aquí que no sea tan urgente prestar atención al niño como niño y al joven como joven sino al idóneo. Estamos, pues, todavía en pleno auge de la pedagogía del hombre *faber*” (Taborda, 2011: 48). Mientras los institutos abogaban por este hombre, las juventudes americanas soñaban con el arielismo. “Todo el que se consagre a propagar y defender, en la América contemporánea, un ideal desinteresado del espíritu -arte, ciencia, moral, sin-

ceridad religiosa, política de ideas-, debe educar su voluntad en el culto perseverante del porvenir. El pasado perteneció todo entero al brazo que combate, el presente pertenece, casi por completo también, al tosco brazo que nivela y construye; el porvenir - un porvenir tanto más cercano cuanto más enérgicos sean la voluntad y el pensamiento de los que le ansían- ofrecerá para el desenvolvimiento de superiores facultades del alma, la estabilidad, el escenario y el ambiente” (Rodó, 2012: 82-83). Los jóvenes como una nueva generación tienen la tarea de construir ese por-venir: “(...) la humanidad viste otra vez sus galas nupciales para esperar la realidad del ideal soñado con nueva fe, con tenaz y conmovedora locura” (Rodó, 2012: 29-30).

¿Qué aporta esta juventud? Si las ideas “son cosas de hombres maduros. Para la reflexión que quiere penetrar desinteresada y generosamente en los problemas de nuestros días, la actitud juvenil vale, antes que nada, por ser un flujo de lo irracional. Como flujo irracional, la edad juvenil se acaba de presentarse como un factor definido en el escenario del mundo. Su mano inexperta ha roto el viejo sentido de la autoridad” (Taborda, 2011: 75). Hacia 1900, en Alemania, surge la *Jugendbewegung* (movimiento juvenil) (Taborda, 2011: 85). En estos jóvenes, el “recuerdo de Rosseau, asociado al de Arnt y al de Nietzsche, les empuja hacia la naturaleza. Niegan el intelectualismo imperante y se encienden en fuego romántico. Bajo este signo nacen las primeras manifestaciones juveniles orientadas a la práctica: se organizan en todas partes, en los campos y en las ciudades. (...) Wolf Meyer, otro muchacho igualmente animoso, bautiza el movimiento *Wandervogel*, pájaros viajeros” (Taborda, 2011: 66). Nuestro pedagogo comparte la mirada que Nietzsche tiene sobre las juventudes y que lo lleva a considerar como instintos propios de las mismas a “la fogosidad, el amor, la obstinación, la abnegación” (Nietzsche, 2014: 135). E, incluso, comparte su crítica a la manera de enseñar y formar. Respecto de esto, el pensador alemán afirma que la formación alemana tiene un tiempo “moderno” y que el joven tiene que “estar rápidamente preparado, de ser rápidamente útil, rápidamente fructífero” (Nietzsche, 2014: 135).

El ideal de hombre *faber* que tanto cuestiona Taborda en la educación argentina se puede encontrar en estas ideas. “La educación alemana de la juventud parte, sin embargo, precisamente de ese concepto de cultura falso y estéril; su meta, pensada estrictamente pura y elevada, no es el hombre formado y libre sino el erudito, el hombre científico, y especialmente el hombre científico que puede resultar útil lo más pronto posible” (Nietzsche, 2014: 135). Si la Segunda Intemperstiva hizo crujir la *bildung*, la experiencia de la Segunda Guerra Mundial destrozó toda posibilidad optimista de pensar lo pedagógico. “Es imposible callar que hoy la fuente del espíritu de la educación tan sólo mana en escaso hilo. Los más sabrán aún, por qué ese espíritu ha sido cegado en los últimos tiempos entre los alemanes. (...) Pero vamos a hablar aquí más de la escuela. Le dio interiormente alas a la generación, que había pasado por el verdadero movimiento de la juventud surgida del llamado ‘*Wandervogel*’. El secreto de la capacidad de esta generación reside seguramente en que ha vivido con plena conciencia su propio proceso de formación. Había despertado al influjo de ejemplos antagónicos y sentía dentro de sí el decidido impulso de trabar mejor a los que la seguían. Algo sabía de la juventud del alma y la sintió como algo sagrado” (Spranger, 1960: 12). Para nuestro pedagogo, era el fracaso de la pedagogía del hombre *faber* y *un nuevo comienzo*. “El pasado, todo el pasado que a nuestras espaldas se va hundiendo (...) conoció una pedagogía de hombres y ciudadanos: el movimiento juvenil -acabamos de verlo- anuncia ahora el advenimiento de una pedagogía de niños” (Taborda, 2011: 87).

3.5. Eduard Spranger (1882 - 1963)

Estudió en la Universidad de Berlín, donde tuvo por maestro a Wilhelm Dilthey. Fue profesor de Filosofía en dicha universidad, profesor de Filosofía y Pedagogía en la Universidad de Leipzig y, nuevamente, profesor en la Universidad de Berlín. En 1933, interrumpió su actividad docente, como consecuencia de la inauguración de la cátedra de Pedagogía Política de Alfred Bäumler: quien vinculó la filosofía de Nietzsche con el nacionalsocialismo. A partir de 1947, fue profesor emérito en la universidad de Tübingen. Estudioso de Humboldt, Goethe, Schiller, Lessing, Herder, Froebel y Pestalozzi, encontró “en ellos una manera de espiritualizar al hombre, y la técnica de plantear las cuestiones educativas (...) manejando muchas categorías pedagógicas que él se encargaría de revivir y metamorfosear” (Nassif, 1968: 8).

3.5.1. Bildung

De todas las categorías pedagógicas, ninguna lo impresionó “tanto como la que puede definir todo el pensamiento pedagógico neohumanista: la de Bildung (formación) opuesta a la de Aufklärung (esclarecimiento), típica del iluminismo racionalista. En la pedagogía de los ilustrados, la educación es un proceso externo, ajeno a la íntima riqueza de cada hombre. Por el contrario, la teoría de la Bildung lo toma como un desenvolvimiento interior que arranca de la individualidades (de la ‘forma’ individual originaria), se ensancha en las múltiples direcciones de la universalidad” (Nassif, 1968: 8). La palabra formación, bildung, es aquí una “sustantivación del verbo formar. Alude directamente a figura y a forma. Lo propio que en la concepción griega que arrancando, a lo que parece, de una representación artística externa, concluyó completándose con la idea, y de cuya concepción se enamoraron Winkelmann y Herder cuando la ofrecieron a Alemania como ideal de humanidad” (Taborda, 2011: 239). La bildung “no tardó en ligarse, a favor del predicamento reconocido a la espontaneidad del alma contrapuesta a la doctrina de la *tábula rasa*, a la noción de desarrollo considerado como propio del hombre” (Taborda, 2011: 239). La influencia del pensamiento de Goethe no se hizo esperar y “fue incorporada por Pestalozzi a la actividad pedagógica como concepto fundamental” (Taborda, 2011: 239). Así, Spranger sostiene que en Humboldt “la idea de la formación propugnada por éste se integra con la *individualidad, la universalidad y la totalidad*” (Taborda, 2011: 240).

Pero, si hasta “la primera guerra mundial, la *Bildung* se caracterizó por su dimensión individual -si bien la idea de Humanidad ocupa un lugar central en la filosofía de la educación de Natorp- después de la confrontación bélica se acentúa la transición del régimen de la interioridad a la exterioridad, el paso de la esfera privada a la pública con la consiguiente preocupación por las cuestiones sociales y políticas. La *Bildung* -gracias también a la figura de Pestalozzi, presentado en aquel momento como el apóstol de la Pedagogía Social- desea intervenir activamente en los asuntos públicos alejándose de cualquier veleidad autoritaria, despertando la conciencia nacional y justificando -como hará Spranger en 1921- los motivos de una reforma escolar (...) el movimiento de la pedagogía reformista deseaba volver a la inmediatez de la comunicación cotidiana de la vida a fin de dar una respuesta contundente a los poderosos mecanismos abstractos formales que pretendían dominar todas las esferas de la actividad humana (económica, política, social y científica)” (Vilanou Torrano, 2001: 18-19). A partir de la República de Weimar, es “evidente que (...) las cosas cambiaron substancialmente en Alemania, estableciéndose un régimen político republicano que favoreció la articulación de una nueva *Bildung*, de un claro talante espiritualizador y democrático, en sintonía con las ciencias del espíritu” (Vilanou Torrano, 2001: 11).

Era necesario, entonces, trans-formar la Bildung. “La idea de Bildung tiene constante presencia en las reflexiones de Spranger sobre el concepto, los tipos y los grados de la educación, pero no en su pura acepción originaria. Ama la idea, pero sabe que no es factible seguir adherido al ‘idealismo productivo’ de los tiempos de Fichte y Humboldt” (Nassif, 1968: 8). La caída de la monarquía alemana “significó el inicio de una notable transformación. El eje vertebrador de estas reformas político sociales fue la educación y en concreto la educación moral. Se persigue (...) el ideal de autonomía. La voluntad de fomentar ciudadanos libres y capaces de participar activamente en la construcción del Estado” (Buxarrais Estrada-Vilafranca Manguán, 2011: 41). La escuela debe formar ciudadanos libres capaces de colaborar responsablemente en la construcción estatal. Para construir hay que comprender. “Yo me limito aquí a la educación política en sentido estricto, es decir, a la educación para la comprensión del Estado y para el espíritu del Estado” (Spranger, 1942:123). Ese Estado “se halla bajo el signo de la profunda división en partidos. Cada uno de ellos tiene su programa de educación y una voluntad de educación manifiesta (...) Si existe una salida para esta autodestrucción política del pueblo es a través de un parlamento de educación, cuya misión sería resolver los problemas educativos sacándolos de la complicación inmediata de la lucha de clases, de las oposiciones y de los intereses económicos (...) La educación política no puede ser apartidista; sólo puede ser sobrepardista, y su misión consiste en último término, en llevar a la comprensión recíproca. Los partidos tienen que llegar a reconocerse como fuerzas espirituales, que surgen por necesidad de un determinado suelo social y cultural” (Spranger, 1942:133-134). Esto supone asumir que las “concepciones del Estado son siempre a la vez concepciones de la vida y visiones del mundo” (Spranger, 1942: 134). La diversidad de fuerzas espirituales requiere “enseñar no sólo un estilo de vida, sino también abrir la mirada para los otros tipos en los que se expresa su posición respecto a la existencia” (Spranger, 1942: 135). Existencia, debemos decirlo, europea. Nosotros, en cambio, decimos existencias.

3.5.2. Pedagogía de la comprensión

Así, todo “acaba por desembocar en una *pedagogía de la comprensión* (...) La unidad y la síntesis, la iluminación y el dominio de los poderes sociales de la educación no se pueden lograr sin una pedagogía científica” (Spranger, 1942: 136). Esta se encuentra enraizada en “(...) las ciencias del espíritu. Piénsese por ejemplo en la moderna idea de la *escuela activa o del trabajo*. Para tomar posición respecto a ella se tiene que disolverla en los múltiples componentes que la integran. La escuela del trabajo tiene un decidido aspecto técnico económico. En tanto que debe apoyar el principio de la intuición se introduce en la teoría del conocimiento y en la psicología. En la comunidad de trabajo se hallan momentos sociales y en último término el todo está sometido al problema ético. Sólo del conocimiento de estos factores se pueden obtener dos tipos diferentes de la escuela del trabajo y fundamentar mediante una síntesis específica de una *idea de la educación*” (Spranger, 1942: 139). En la escuela primaria es necesario partir “del ambiente inmediato (*Heimat*) y del mundo del niño (...) introduce aquella en el idioma nacional, la historia nacional, la capacidad nacional, no sólo vivificando el mundo de representaciones, sino también mediante el trabajo creador, la emoción estética, y mediante una vida escolar que, aún dentro de los límites del mundo infantil, proporciona una imagen de los usos y costumbres nacionales” (Spranger, 1942: 155).

En la escuela secundaria “se estudian los idiomas clásicos (...) Pero el ideal de formación sigue siendo alemán” (Spranger, 1942:157). El sujeto “de la doctrina sprangeriana es, pues, un hombre con raíces. Su suelo es el terruño y únicamente desde él

podrá llegar a la nación y a la humanidad. De otra manera se desenvuelve así la teoría de los círculos culturales formativos y del movimiento ascendente de la educación regional a la humana, pasando por la educación nacional” (Nassif, 1968: 24). Respecto al mundo del trabajo, la “forma mecánica de la producción, ha expulsado, juntamente con el trabajo manual, las beneficiosas medidas de educación que se habían tomado en las antiguas formas gremiales respecto al aprendiz. El señor docente actual, prescindiendo de ciertas ramas de la artesanía en que se ha conservado silenciosamente la tradición, no posee en la inmensa mayoría de los casos ningún saber pedagógico, ni aún una conciencia pedagógica. La fábrica moderna no ha acogido ningún espíritu educativo, y los trabajadores se han preocupado hasta ahora tan intensamente en las luchas políticas y económicas que no han tenido tiempo para organizarse también educativamente y establecer una colaboración regular con la escuela de perfeccionamiento” (Spranger, 1942:171). Y en relación al lugar de la pedagogía en la universidad, la “investigación rigurosa pedagógica tiene que estar representada en la Universidad. Ciertamente ningún hombre ni aún ningún grupo de hombres puede conocer por propia intuición toda la extensión de la realidad en esta totalidad ramificada. El punto central para todas las experiencias y movimientos en el campo de la educación es el profesor universitario de pedagogía, y hay que esperar que éste no sea meramente un criba, sino un espíritu formador y estructurador que pueda referir, elaborado lo recibido a la idea. Es posible también pensar en Escuelas universitarias de pedagogía que sean organizadas desde el punto de vista de la idea y de la vida propia de la educación” (Spranger, 1942: 143-144).

3.5.3. Taborda y Spranger

Taborda trabajó mucho (sobre) los conceptos de Spranger. El capítulo X del tomo II de las Investigaciones Pedagógicas se llama: Existencialismo y objetividad. Y está dedicado al pedagogo alemán. “Según lo dicho, la educación es un hacer deliberado y querido, regido por un pensamiento específico y propio, que se propone formar y fomentar a un ser humano de acuerdo a sus posibilidades valiosas” (Taborda, 2011: 249). Para el pedagogo alemán una característica del eros pedagógico es que “ama las *posibilidades* dadas en el hombre en formación” (Spranger, 1960: 85). El concepto de posibilidad es retomado de un filósofo germano. “En cuanto poder ‘poder ser’, es en cada caso el ‘ser en’ ‘poder ser en el mundo’. Pero no es sólo que éste, el mundo, sea *qua* mundo abierto como posible significatividad, sino que es dar libertad a lo intramundo lo que deja en libertad a este ente, al ‘ser ahí’ para sus posibilidades (...) ¿Será un azar que la cuestión del *ser* de la naturaleza apunte a las ‘condiciones de su *posibilidad*?’” (Heidegger, 2003: 162). El y la docente trabajan sobre el ser, sobre las posibilidades. “Y sólo porque el ser del ‘ahí’ debe su constitución al comprender con su carácter de proyección, sólo porque es lo que llega a ser o no llega a ser, puede decirse, comprendiendo, a sí mismo: ‘Llega a ser lo que eres’” (Heidegger, 2003: 163). Creer en todas las posibilidades de las otras y los otros. Creer en sus posibilidades es creer también en nuestras potencialidades.

¿Dónde se construyen estas potencialidades? “Viéndolo bien, lo que hemos ido obteniendo en el empeño de acotar el dominio de lo pedagógico ha sido la elaboración de un concepto. Desde lo ganado hasta aquí es fácil advertir ahora que lo que nos queda por hacer, para fijar definitivamente al campo de la educación es precisar ese concepto según su extensión y su contenido” (Taborda, 2011: 249). En “donde un hombre interviene en otro hombre con el propósito de incrementar su formación se hace presente el objeto de la educación” (Taborda, 2011: 249). La educación para ambos autores pertenece a la “problemática de la existencia humana (...) no sólo con

el designio de determinar la pura teoría sino para penetrar también la situación pedagógica con mira a obtener soluciones prácticas y concretas” (Taborda, 2011: 249). Para el pedagogo cordobés la vinculación de la existencia con la educación implica una “ética existencial”, una ética que “se yergue contra la ética del liberalismo y, (...) sostiene que la moralidad no está en el querer sino en el ser. La esfera de esta moralidad es aquella en la que el hombre y el mundo se unen como responsabilidad. (...) Se trata, como se ve, de la comunidad ontológica y existencialmente concebida” (Taborda, 2011: 249). La idea de comunidad ontológica y existencial “descansa en el hecho de que el hombre es un *zoon politikon*, un animal político, un ser que nace y crece en el seno de una sociedad, razón por la cual, corporal y espiritualmente, está conformado por las múltiples relaciones económicas, jurídicas, morales, idiomáticas, culturales y religiosas que constituyen su clima y que determinan la auténtica ‘pedagogía social’” (Taborda, 2011: 251). La pregunta por el ser “se refiere al *ver* en su sentido originario. Con ella renueva hoy el viejo pleito filosófico iniciado con la pregunta ¿Qué es el conocimiento?” (Taborda, 2011: 251).

Pregunta por los sentidos de estar siendo. “El hombre *está en el mundo*. Inmerso en las cosas que lo rodean, que lo envuelven, que lo traen y que lo tienen, él se vuelve a las cosas y pregunta a las cosas. Experimenta. Experimenta el mundo porque el mundo tiene sentido. Pero primeramente, ese sentido es oscuro y secreto. Por eso, cada vez más ávido de claridad, pregunta el hombre a las cosas. Múltiples son sus preguntas. Múltiples como las vivencias inmediatas con las que tantea su mundo. Pregunta también por el mismo; pues, en cierto momento, él llega a ser un problema cuyo sentido ha de descifrar. En este afán obtiene una fe. El saber de una fe. Sólo cuando pregunta a su saber de una fe alcanza el saber del ‘conocer’. El saber que ahora se opone a la fe. El saber que será después el ‘saber en general’, el saber cuyo inventario acuñará en el idioma” (Taborda, 2011: 252). Las ciencias suponen “una anticipación, según sus principios y axiomas, a la respuesta buscada al sentido. Una anticipación que clausura el sentido general de la pregunta existencial, como lo muestra la estructura metodológica de la ciencia. Dirigiéndose a un problema específico, ella se desplaza en una dirección determinada, prescribe la respuesta que le satisface, fija el método que está en la pregunta y recibe, así la respuesta de sus posibles condiciones lógicas” (Taborda, 2011: 252). La educación es una experiencia del orden de la incertidumbre, de lo que no se sabe (paradojalmente) que va a pasar en el aula. “Para mí, la educación es un acto, una acción que unos seres ejercen sobre otros con un propósito desmesurado (...) Para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo y promesa de transformación del ser” (Antelo, 2006: 177).

¿Qué ciencia puede acercarse al no saber, a la intencionalidad, a la transformación del ser? “Conocer es expresar el ser. El hombre que está en el mundo y que es parte del mundo pregunta, no porque se proponga la validez general (...) toma, sin clausurar con exigencias previas, lo que le da la intuición fenomenológica, que es su método (...) Toma lo dado y lo describe. Por eso, sin imprimir a su relación con el ente, le cual especialmente pregunta, una dirección prefijada por presupuestos metodológicos, se atiene al sentido originario del *ver*” (Taborda, 2011: 254). ¿Qué vínculos se pueden establecer entre la existencia y el conocer? “Existencia es el modo espiritual total del ser y de estar del hombre en el mundo en general, en el que se incluyen tanto la diversidad de las experiencias como el modo de ser de las mismas. Por esto mismo, esta ontología fundamental es también antropología filosófica” (Taborda, 2011: 254). El hombre y la mujer están en el mundo. “Este estar abierto al mundo es la comunidad. La comunidad está en función en tanto está con el hombre en una unión afinada en las raíces del ser (...) Por eso se dijo antes que la fuente de la moralidad no está en la

voluntad sino en el ser” (Taborda, 2011: 255). La comunidad como se mencionó con anterioridad es un comunidad existencial. “El mundo de que aquí se trata no es precisamente el mundo cósmico, sino el ‘espacio’ existencial en el que juega la existencia humana.” (Taborda, 2011: 258). ¿Y qué vínculos entre la existencia y la ciencia? “(...) el existencialismo no excluye la concepción de la ciencia de la teoría del conocimiento” (Taborda, 2011: 259).

Las ciencias están “presididas por los valores del conocimiento que les garantizan la objetividad necesaria, se ligan y se confunden, como los colores en el haz luminoso, en la filosofía de la cultura” (Taborda, 2011: 259). En las ciencias espirituales el comprender “es un acontecer aperciante cognoscitivo (...) que se cumple diariamente en todos los momentos y en todos los casos en que nos ponemos en relación inmediata con el prójimo y sus creaciones y con el reino animal. Alude a una estructura. A una estructura en la que va entañada la vivencia y la expresión” (Taborda, 2011: 225). Para el pedagogo cordobés existe el objeto pedagógico. “Dicho objeto hace pedagógico todo lo que entra en su constitución. Su naturaleza es pedagógica porque asimila y transforma, según su ley, los elementos que le ofrece el cosmos espiritual. Toma elementos de las ciencias particulares, pero no los toma como conocimientos teóricos, es decir, como fines en sí, sino en cuanto ellos se prestan a ser reducidos en su legalidad, a la legalidad en virtud de la cual se los incorpora y los hace suyos. Esta condición es precisamente la que pierde de vista el enciclopedismo, que atento a los conocimientos como conocimientos se entrega a la transmisión pasiva de los que tienen inventariados en sus programas, sin cuidarse de verificar y sopesar previamente la adecuación esos productos al objeto pedagógico, al fin de la educación” (Taborda, 2011: 260). El pedagogo cordobés distingue al educador del teórico de la pedagogía. “Educador es aquel que posee el don de hacer pedagógicos los resultados del saber. Si a ese don añade versación cultural su desempeño será de máxima eficacia en la apreciación del significado educativo de los productos científicos, pero lo esencial no es la versación sino la vocación” (Taborda, 2011: 261).

El método está en el hacer docente. “No importa que un Pestalozzi no se ajuste mecánicamente a determinada teoría. En su hacer docente está el acto pedagógico con su ley. Pestalozzi obra ahí de acuerdo a esta legalidad, se dé cuenta de ello o no. Añadamos todavía que obra también aceptando un método; pues no hay motivos para considerar el método como algo rígido e inflexible. El método es un producto orgánico y espiritual” (Taborda, 2011:180). El proyecto educativo-cultural tiene para el educador un lugar central. “Al fin, se aprende a actuar más por los hombres que por las instituciones” (Spranger, 1942:146). Para el pedagogo cordobés “La afirmación de que la educación es una función originaria de la comunidad no sólo elimina de la acción educativa el propósito querido, sino que elimina también de esa acción la esencial injerencia del individuo. Pero si difícil resulta explicar cómo entra a la ciencia la función originaria de la comunidad, más difícil es todavía saber cómo puede hacer la comunidad para educar a sus miembros si no ha de valerse de unos de esos miembros: el educador” (Taborda, 2011: 258). Estar siendo educador, educadora “es más que inclinación, o que talento; ello importa un sentirse impelido hacia la formación de hombres” (Spranger, 1960: 11). Ser educador entonces es poseer un don. “El don que define al educador consiste en la aptitud para captar y experimentar la significación educativa del bien cultural y para acomodar esa significación a la tarea docente en modo que se la apropie el desarrollo del educando. Lo cual no quiere decir que importa una relativización del valor objetivo, sino que éste se hace educativo según la ley que queda expresada” (Taborda, 2011: 261). Aquí, se trata de aprender a ser educador/educadora en la experiencia de enseñar. “La educación no existiría en absoluto en el mundo, si el

educador tuviera que esperar que los filósofos aclaren el misterio de la libertad, o tan sólo que se establezcan la naturaleza y la medida de la libertad que pueden ser presupuestas en el educando. Mucho se logra con la acción valiente, para lo cual aún no se ha encontrado la teoría” (Spranger, 1960: 18).

¿Cómo se vinculan el educador y la educadora con la libertad? “El educador sólo puede intervenir dirigiendo quedamente, ayudar a despertar, ‘alumbrar’- en el verdadero sentido socrático. No existen cómodas recetas para esta ayuda para la libertad” (Spranger, 1960: 21). Esto es la docencia como intervención y construcción. “La tarea propia del educador de profunda vocación es, pues, la de descubrir los valores formativos latentes en los bienes culturales, examinarlos en función de un objetivo de formación y acuñarlos como medios formativos concretos. Tal selección y preparación es difícil porque si bien existen dominios muy estudiados por generaciones anteriores (...) hay otros donde casi nada se ha hecho aún, como por ejemplo en el terreno de la altamente problemática educación política” (Spranger, 1960: 25). Para el pedagogo cordobés, no “todo valor tiene valor formativo” (Taborda, 2011: 261). Es necesario, entonces, un trabajo formativo. “La exigencia de la selección de elementos, presidida por un criterio rigurosamente educativo, que rige en lo que respecta a los productos de las ciencias teóricas, rige también en lo que respecta a todos los productos del mundo espiritual. Pues también en lo que concierne a estos productos es indispensable que, al pasar al dominio de lo pedagógico, se acomoden y se adecuen íntima y plásticamente al desarrollo del alma particular, de suerte que se conjuguen con ésta como en la fluencia de un ritmo. En términos generales, la primera condición que deben satisfacer los valores de la cultura y los valores de la personalidad es la de ser influyentes en la vida propia del individuo. El individuo ha de poder hacerlos suyos, ha de poder incorporárselos y ha de poder experimentarlos como decisivos en su desarrollo. Relación de lo objetivo y lo subjetivo, de lo general y, lo particular, la que de esta manera se cumple entre el valor y el docendo asume el definido carácter de un proceso vital. Frente a los valores objetivos de la cultura, se expresa como la significación de una idea, de una tarea, de un deber ser en cuyo cumplimiento actúa el educador sobre el educando” (Taborda, 2011: 261).

Es necesario distinguir la educación de la instrucción. “La educación -puede decirse- es la cultura en acción. La cultura actúa en ella mediante valores adecuados (pedagógicos), escogidos y seleccionados con una cautela específica. Una sabia prudencia preside su intencionada imposición” (Taborda, 2011: 247). En tanto la instrucción “es un concepto que alude al momento en que la relación educador-educando se supedita a un bien objetivado. Este trance colorea el acto. El educador interviene con el bien en el educando mediante una operación de transmisión. Cumple un acto que no es extraño, desde luego, a la educación, pero que tiene un alcance más restringido que el de la educación” (Taborda, 2011: 248). La instrucción remite a los conocimientos, la educación a la ética. “El educador nato siente íntimamente que la educación ética no puede lograrse con la mera instrucción” (Spranger, 1960: 31). La educadora y el educador “actúa con valores: pero el docendo también los crea. Cuando decimos que el educador hace subjetivos valores que son objetivos aludimos justamente a este acto de creación, o de recreación y queremos poner de relieve que la función magistral consiste en determinar cuáles valores objetivos son pedagógicos, No impone, adecúa valores de acuerdo a proceso íntimo del educando” (Taborda, 2011: 179). La educación es un trabajo pero debe problematizarse qué clase de trabajo es. “No se puede transformar la educación en un oficio, que siempre está ligado a un ruido fabril específico” (Spranger, 1960: 37).

¿Qué valores permean nuestra concepción de la educación? La educación en relación con las humanizaciones. La educación y las humanizaciones. Las alfabetizaciones para leer e interpretar el mundo. Las letras, los números para comprender nuestras sociedades. “La educación es concebible únicamente dentro de la comunidad humana” (Spranger, 1960: 32). Nos preguntamos por los vínculos entre alfabetizaciones, trabajos y humanizaciones. Nos preguntamos por la técnica, los saberes, las economías. “Por lo tanto no basta que sencillamente exista una comunidad, en la cual y para la cual se educa. Lo que interesa son los contenidos éticos en relación a los cuales la comunidad actúa -por decir así- como continente” (Spranger, 1960: 33). La comunidad también educa. “Pero como quiera que el educando, el educador y la comunidad educadora están comprometidos en el mundo espiritual, parece evidente que la determinación del fin educativo no puede proceder precisamente del individuo. Los valores realizadores pertenecen a la comunidad, pero el ser del individuo no existe sin el ser de la comunidad y, en consecuencia, no parece existir un deber ser del primero que no sea también un deber ser de la segunda (...) Es en la comunidad guardiana y conservadora de los bienes culturales, donde ella encuentra las normas en las que se mide el acervo y se fija su significación para la determinación pedagógica del fin” (Taborda, 2011: 232). Sin embargo esta definición no entraña la imposición de la comunidad sobre el individuo. “Con esta actitud no se quiere perder de vista al individuo. No lo quiere perder de vista porque ella comienza reconociendo que el individuo es inseparable de la comunidad. (...) De aquí que la comunidad sea, a un mismo tiempo, objeto y sujeto de la actividad educativa. Partiendo del concepto par comunidad-miembro, esta doctrina reconoce cuatro formas docentes, que son: la comunidad que educa a la comunidad, la comunidad que educa a sus miembros, los miembros de la comunidad que se educan entre sí, y la de los miembros que educan a la comunidad” “Pero como quiera que el educando, el educador y la comunidad educadora están comprometidos en el mundo espiritual, parece evidente que la determinación del fin educativo no puede proceder precisamente del individuo. Los valores realizadores pertenecen a la comunidad, pero el ser del individuo no existe sin el ser de la comunidad y, en consecuencia, no parece existir un deber ser del primero que no sea también un deber ser de la segunda... Es en la comunidad guardiana y conservadora de los bienes culturales, donde ella encuentra las normas en las que se mide el acervo y se fija su significación para la determinación pedagógica del fin” (Taborda, 2011: 233). Para el pedagogo alemán, una “escuela no debiera ser meramente un establecimiento de enseñanza sino una comunidad juvenil de vida aún cuando no tenga a su disposición el día entero. Naturalmente se obtienen mayores resultados en plena comunidad existencial” (Spranger, 1960: 35). El/la educador/educadora “se inclinará a llenar con espíritu pedagógico las comunidades de vida no educativas y a despedagogizar las de decidida orientación pedagógica. Lo último significa que ocultará en lo posible lo mecánico de su profesión, como un artista plástico no permite que se vean sus construcciones auxiliares” (Spranger, 1960: 38).

3.5.4. Provincia Pedagógica

Entre 1795 y 1796, Goethe escribe *Los años de aprendizaje de Wilhelm Meister*. Y en 1821, se publica por primera vez *Los años de peregrinación de Wilhelm Meister*. En este segundo libro, es donde el autor concibe su Provincia Pedagógica. “En la Provincia Pedagógica la cultura del espíritu va paralelamente con la del cuerpo y con las ocupaciones manuales. Se divide la provincia pedagógica en cuatro distritos de los cuales cada uno queda dedicado al aprendizaje de un oficio o de una disciplina determinada; agricultura y ganadería –música, poesía lírica y danza- arquitectura, escultura, pintura y poesía épica, geología y minas. Los alumnos pueden, y aún deben pasar de

un distrito a otro, a fin de revelar sus aptitudes (...) Viven todos ellos en comunidad, una especie de igualdad, ya que, opina Goethe, en la sociedad futura la distribución de los individuos por profesiones, ha de reemplazar cada vez más firmemente la distribución por clases sociales” (Ariac, 1937: 4). Spranger y Taborda utilizan esta idea. “Así podemos afirmar que nos hallamos sometidos al vigoroso trabajo de la ‘provincia pedagógica’. Sólo que ésta no se halla en algún lugar fuera de la vida real, como Goethe la ha pintado poéticamente, sino que está en medio de aquella vida, como un trozo esencial y creciente de ella. Nacida de la vida del pueblo, la educación es pensada científicamente y está dispuesta para volver al pueblo” (Spranger, 1942: 143-146). La idea de la provincia pedagógica permite problematizar el vínculo entre la formación y las ciencias del espíritu. “En la educación todo se dispone bajo el enfoque de la intención formativa, lo cual no quiere decir que sólo se considere una provincia aislada del espíritu” (Spranger, 1960: 19). O sea, entre las partes y el todo. “El reconocimiento de que los estudios obedecen al orden íntimo del proceso formativo entraña la afirmación de una actividad específicamente pedagógica, gobernada por leyes propias e inconfundibles y significa la adopción de un criterio propio para juzgar y resolver los problemas de la enseñanza. El mérito principal del pensamiento pedagógico de estos últimos lustros consiste en haber acotado y delimitado, con una precisión día a día reajustada, la provincia espiritual escolar, y en haber reclamado para ella la autonomía que le corresponde” (Taborda, 2011: 485).

Esto significa pensar la autonomía del acto docente. “Bastará, pues, con advertir aquí que la zona especial atribuida a la provincia pedagógica, es aquella en la cual se realiza sistemáticamente el acto docente, acto que se distingue con nitidez de cualquier otro acto al considerarlo dotado de una peculiar estructura. Hay un acto educativo, como hay un acto estético, un acto técnico, un acto económico. La autonomía que se pretende alcanzar es la que corresponde a la actividad misma que percibe, describe y aplica dicho acto” (Taborda, 2011: 485). Y también implica delimitar el campo de la pedagogía. “Acotada como queda la provincia espiritual pedagógica, todas las cuestiones docentes que hasta ahora se han resuelto mediante leyes y reglamentos dictados bajo la gravitación transitoria de determinados intereses políticos, económicos, sociales y religiosos, caen o pueden caer, dentro de sus lindes; pero tan presto como esto ocurra, adquirirán el matiz que ella les acuerde. Trátase hoy de ver esos problemas desde lo pedagógico, desde la ciencia que atiende al niño como niño, sin pretender rebasar el mundo de la puericia” (Taborda, 2011: 489). Algunos autores comparten la mirada sobre la delimitación del campo de la pedagogía. “Se trata, como se verá, del planteamiento de un tema epistemológico (el de la delimitación de un campo del conocimiento) desde un ángulo político y en la dirección de la subsunción del tema dentro del concepto de una nueva politicidad. Por un lado, la analogía metafórica: la pedagogía es al conjunto de la cultura como las provincias son al conjunto de la nación. Por el otro, el desplazamiento semántico que permite el uso metafórico, sin ‘cierta’ autonomía de la ‘parte’ (la pedagogía, las provincias) el todo no se constituye como tal (la cultura, la nación) porque el nexa que liga la parte con el todo es de carácter orgánico (...) suma y totaliza a través de la acción autónoma y funcional de las partes” (Casali, 2012: 115-116).

Si bien compartimos miradas respecto a la provincia pedagógica, Casali nada dice sobre la forma en que Taborda recupera esta idea de Spranger y de Goethe. “Tal y como se advierte a lo largo de toda su obra publicada, el pensamiento de Taborda suele estar presente en las palabras que lo expresan de un modo no del todo claro, mediante remisiones semánticas más próximas a la metáfora que al concepto, lo que contribuye poco a la comprensión precisa y acotada de sus argumentos, a la vez que

permite una mayor amplitud y libertad de interpretación. Este el caso de la autonomía pedagógica” (Casali, 2012: 115). Así, entramos en la cuestión de la voluntad de educación. Para el pedagogo alemán, toda “creación cultural desata automáticamente una voluntad de educación. Se puede decir que allí donde se reúnen tres personas hay también un estilo de vida que quiere propagarse” (Spranger, 1942:123). Por su parte, para el pedagogo cordobés, educar “es propagar la cultura” (Taborda, 2011: 489). La voluntad de educación, en el caso del pensador alemán, aparece como voluntad de poder. “El impulso a la autoconservación y la voluntad de poder de una clase desembozan vigorosamente en su voluntad de educación. De otro suelo muy diferente proceden los esfuerzos para la equiparación o supresión de las diferencias de clase dentro de una comunidad popular. Allí domina la voluntad particularista, aquí se busca la inteligencia y la unidad. El tiempo presente ha creado una multitud de instituciones educativas cuyo fin es llevar a los círculos más amplios posibles la posesión espiritual de la nación y de la humanidad. En esta pedagogía social no vive, fuera del antiguo espíritu de amor cristiano y de las nuevas ideas nacionales, sino la fuerza actuante de los valores espirituales mismos pues les es ajena toda exclusión de castas (...) Las bibliotecas populares, los cursos y escuelas superiores populares, surgen en íntima relación con las direcciones básicas espirituales que están vivas en el pueblo: una red de canales para sus frutos espirituales recorre a la sociedad” (Spranger, 1942:130).

3.5.5. El ideal

El tomo III de las *Investigaciones Pedagógicas*, que comparte ideas con la revista *Facundo*, tiene la denominación de *Ideal pedagógico*. Un ideal “alude a una idea estética, pues la idea racional no es susceptible de representación. La idea estética incita a pensar, pero no se deja captar en sus conceptos. Es inexpresable porque no hay idioma que la traduzca. De aquí deduce Spranger que el ideal es una representación. Una representación que no es general sino representación de una cosa particular, es decir, una intuición. Como tal, escapa a la conceptualización” (Taborda, 2011: 311). “La tarea educativa se refiere a un individuo concreto, ahora y aquí -el niño, el docente-; pero, por lo mismo que la formación de ese individuo está presidida, no sólo por el ideal del tipo de acuerdo al cual se cumple su desarrollo espiritual, sino también por el propósito de la sociedad de acordar ese tipo ideal con sus preferencias, con sus necesidades y con su concepción histórica de la vida, el problema docente que atañe a las direcciones normativas debe distinguir dos suertes de ideales, los ideales que se refieren al individuo, a la persona y a la personalidad y los ideales ecuménicos” (Taborda, 2011: 313). Para definir el concepto de persona, Taborda trabaja a Max Scheler y a su texto ya citado: *El puesto del hombre en el cosmos*. Además, hemos mencionado también a Scheler, a comienzo de este capítulo, en relación a Carlos Astrada.

Scheler discute con dos corrientes de pensamiento. “Los unos quieren reservar la inteligencia y la emoción al hombre y negarlas al animal. Afirman, pues, sin duda, una diferencia *esencial*; pero la afirman donde, a mi juicio, no existe. Los otros, en especial todos los evolucionistas de las escuelas de Darwin y de Lamarck niegan (...) que haya una última diferencia entre el hombre y el animal, porque el animal ya posee inteligencia. Son, por tanto, partidarios en una u otra forma, de la gran teoría monista sobre el hombre, designada como teoría del *homo faber*” (Scheler, 1938: 53). Esta concepción del hombre inquieta al pedagogo cordobés que la ve presente en la pedagogía. “Trátase del miraje -el miraje de una época entera, que ha ejercido y ejerce todavía influencia decisiva en todo, como lo veremos más adelante- según el cual el valor de la enseñanza, la enseñanza por autonomasia, se mide por la capacidad técnica y productora de las profesiones que lanza a la vida. Para tal modo de ver, las es-

cuelas primarias y secundarias no ofrecen mayor interés porque ellas no producen al hombre *faber* (...) Lo capital es el instituto del cual ha de egresar el abogado, el médico, el ingeniero, el veterinario. Todo está subordinado a este convencimiento. De aquí que no sea tan urgente prestar atención al niño como niño y al joven como joven sino al idóneo. Estamos, pues, todavía en pleno auge de la pedagogía del hombre *faber*" (Taborda, 2011: 48). La teoría del hombre *faber* no reconoce "ninguna clase de ser metafísico, ni *metafísica* alguna del hombre, esto es, ninguna relación característica del hombre como tal con el fondo del universo" (Scheler, 1938: 54). El nombre para definir el puesto del hombre en el cosmos "(...) es *espíritu*. Y denominaremos *persona* al centro activo en que el espíritu se manifiesta dentro de las esferas del ser finito" (Scheler, 1938: 55). Ser espíritu quiere decir, un ser que "está *abierto* al mundo". Semejante ser espiritual tiene "mundo" (Scheler, 1938: 55-56).

Este espíritu "es el único ser *incapaz de ser objeto*; es actualidad pura; su ser se agota en la libre realización de sus actos (...) un *plexo y orden de acto* (...) que se *realiza* continuamente a *sí mismo*. (Scheler, 1938: 65). Dicha persona "se colorea de personalidad desde que la persona emprende la empresa de su realización en función de un valor. De un cierto y determinado valor; pues la adhesión de la persona al valor sólo es concebible como la afirmación de que, de un modo permanente y duradero considera el valor preferido como el más alto valor, por donde la personalidad se identifica con el valor y constituye una unidad que es, a la vez que un criterio de valoración, una peculiar visión de la vida" (Taborda, 2011: 321). La personalidad, entonces, surge como elección. "Su *ethos* corresponde a su libertad" (Taborda, 2011: 321). Así, educar es una actividad ética y política que también tiene la intencionalidad de construir vínculos y libertades. "Pues las relaciones sociales que no se limitan a ser meras relaciones *vitales* o de intereses societarios, y que se definen como auténticas comunidades espirituales (...) son también personas -persona común o persona colectiva, como dice Scheler- por lo mismo que no son sumas o productos recíprocos de individuos. (...) En esta situación, los actos intencionales pueden dirigirse a otras personas o a la vida de la comunidad -que es lo que acontece en el amor, en la simpatía, en el darse generoso y en la más alta expresión, que es la conciencia moral de la solidaridad espiritual y de la corresponsabilidad de todas las personas-, y en esta actitud la persona se afirma como miembro de una comunidad total, de cualquiera especie que sea, cuya existencia le es dada originariamente en su conciencia como mundo interno y como mundo exterior" (Taborda, 2011: 322).

La idea de persona común y colectiva es interesante para el campo de la pedagogía pues cada niña, cada niño, cada joven, cada adulta, cada adulto, es un ser único. La tarea está dirigida a cada una y a cada uno de ellas/os y es al mismo tiempo un trabajo colectivo que produce y reproduce la vida en comunidad. Esta tarea presume los ideales de su época. "Cada época que se dispone a estructurar sus contenidos espirituales acusa su anhelo de síntesis en las tareas docentes. En las tareas docentes antes que en ninguna otra manifestación del espíritu, porque en ninguna como en ella repercute con mayor fidelidad el trabajo de coordinación de las tendencias económicas, religiosas, artísticas y políticas del tiempo. De tal modo el ideal formativo, nutriéndose como se nutre, de las diferentes y complejas corrientes que operan sobre la vida, devuelve la imagen de constelación espiritual que lo creara. Por eso en el pensamiento sprangeriano educación y cultura son conceptos correlativos" (Taborda, 2011: 331). El trabajo es transformar lo cultural en ideales de formación. "Todo ideal de formación acuña y ordena según su rango los valores obligantes que contiene. Están más cercanos a lo íntimo que los conocimientos ligados meramente a los objetos y determinan finalmente a toda la personalidad como un centro de la afirmación de los

valores y la negación de los contravalores” (Spranger, 1960: 63). Este ideal se realiza entre las transmisiones, las herencias, los legados y la construcción de lo novedoso. “Por otra parte, en la tarea de la pedagogía la personalidad enseñante no opera solamente con valores (bienes) éticos escogidos en razón de la legalidad que los informa, sino también con todos los valores de la personalidad y la cultura. Más todavía; hay veces en las que necesita dejar de lado altos principios éticos y hay veces en las que se permite la libertad de transformar esos principios de acuerdo a las exigencias de su labor. Porque lo decisivo de su desempeño es que los bienes que maneja son pedagógicos, es decir, que, por convenir al proceso formativo del niño, hayan adquirido carta de ciudadanía en el dominio acotado por la pedagogía” (Taborda, 2011: 402).

Estamos en el mundo de lo que ya se hizo, de lo que estamos haciendo y de lo que aún queda por hacer. “El ideal ‘normativo’ de formación posee siempre una raíz existencial. Ha de adquirir vida *aquí y ahora*. Pero nunca nace de la soledad, de mera subjetividad; más bien la llena con los contenidos de la vida espiritual trascendente, con los ya conquistados antes y los por conquistar. Toda generación y todo educador pensante ha de ganar siempre de nuevo la lucha por el verdadero contenido de formación” (Spranger, 1960: 68-69). El pedagogo cordobés distingue entre ideales personales e ideales ecuménicos. “En el curso de las edades, los ideales formativos se nos presentan como trasuntos de la fisonomía espiritual de pueblos y de épocas y, por eso mismo, como eficaces claves de hermenéutica histórica. De aquí que los llamamos históricos” (Taborda, 2011: 332).

Durante la Ilustración “(...)el ideal formativo se refirió al hombre libre de tutelas y capaz de guiar su conducta por la razón. Su fuente espiritual fue la que procediendo del Renacimiento se liga a los nombres de Keplero, de Copérnico y de Descartes. (...) Pocas veces la educación fue propugnada con tanto calor como en esta actitud rebozante de humanidad. Enamorado de la juventud el ideal de la Aufklärung exaltó la alegría vital y la confianza en el bien hasta definirse en su momento pedagógico como incoercible exigencia de un libre crecimiento de las fuerzas del hombre” (Taborda, 2011: 334). Por su parte, el “neohumanismo retomó el ideal formativo de la antigüedad clásica y lo enriqueció con los aportes proporcionados por la ciencia. Vivamente interesado en el desarrollo de las fuerzas espirituales, atendió con amor a la estructura psico-espiritual. No se apartó de la concepción de la formación como obra de arte; pero esta vez la idea de la obra de arte se presentó íntimamente ligada a la realidad vital” (Taborda, 2011: 334).

Con el siglo XIX, nace el Estado docente. “La modernidad occidental avanzaba, y a su paso iba dejando escuelas (...) la escuela se convirtió en un innegable símbolo de los tiempos, en una metáfora del progreso, en una de las mayores construcciones de la modernidad” (Pineau, 2007: 28). Las repúblicas nacientes necesitaban formar ciudadanas/os y las escuelas eran los espacios privilegiados para la formación. Formación es también un concepto de la otra gran metáfora de la modernidad: los ferrocarriles. “Con el advenimiento de las masas, con la participación de todos en el gobierno de la cosa pública y con el correspondiente reconocimiento de los derechos políticos individuales, el Estado, que hasta entonces se había concretado a ejecutar funciones policiales y militares, a realizar el derecho, a percibir el impuesto a proteger el comercio, se vio en el caso de atribuirse una misión de cultura. Expresión jurídica de la nación comprendió que no podía subsistir sin el ciudadano, sin el hombre útil y apto para servir con eficacia las instituciones inherentes a su estructura y el derecho que lo informa y, asumiendo la custodia y la propagación de los bienes de la cultura, reconoció el ideal de la ciudadanía eficiente y se dispuso a realizarlo preparando maestros, fun-

dando escuelas y creando una vasta y complicada organización escolar” (Taborda, 2011: 334). Dos grandes principios, la idoneidad y el nacionalismo “(...) se aprestaron así, por natural gravitación de sus propias virtudes creadoras, a convertirse, fundidos en la imagen del tipo humano apetecido por la decisión histórica del pueblo, en un ideal ecuménico de esos que dan estilo y sello distintivo a las grandes épocas de la historia. Por arriba de los ideales políticos -ideales de individuos, de clases, de círculos, de profesiones, de congregaciones, de estamentos-, ellos se anunciaron en aquel momento como el común denominador de todos esos ideales particulares. Respondieron de este modo a la exigencia determinante de una política cultural anunciada ya en el siglo XVIII que tuvo su más alta expresión, en el orden de los estudios, cuando Prusia declaró, a fines de ese siglo, que la universidad pertenece al Estado” (Taborda, 2011: 334).

Con el triunfo de la burguesía, la “idoneidad y el nacionalismo perdieron su razón de ser en cuanto instrumentos de lucha contra la nobleza y el clero y, como las armas de Rolando, debieron ser devueltos a la panoplia. No se concibe la persistencia actuante de un medio calculado para un fin cuando el fin está realizado; y, toda vez que los decretos revolucionarios suprimieron las desigualdades sociales y las potencias insumisas y contrarias a la unidad nacional, ellos dejaron de ser actuales y necesarios como recursos conducentes a ese resultado” (Taborda, 2011: 337). Respecto a la idoneidad, ésta no se ligó al saber “porque sólo la sabiduría puede realizar el fin ético que atribuía al Estado” (Taborda, 2011: 338). Y, con relación al nacionalismo, la “burguesía exaltada al poder no supo, o no pudo, adoptar otra actitud que la de proseguir al pie de la letra la política de los amos desposeídos. Como la de estos, su política, derivada de la de aquellos por directa línea de filiación, se apoyó en las teorías absolutistas de los legistas imbuidos de la doctrina nutricia de la contrarrevolución (...) En lugar de darse prisa por infundir el relieve y el valor de un ciclo original al gobierno iniciado bajo el signo de grandes aspiraciones innovadoras, sus actos acusaron escaso interés por transmutar las antiguas instituciones. Lejos de eso, en evidente trance de compromisos, dejó pasar la hora constructiva, llena, sin duda, de las incertidumbres inherentes a toda transición, pero llena también de posibilidades y perspectivas históricas, en un modo que induce a pensar que su único propósito real y efectivo fue el de seguir el rumbo que le señalaba su notoria vocación para el mayordomato: custodiar con celo y esmero el inventario de bienes heredado del régimen abolido” (Taborda, 2011: 338-339).

El proyecto burgués que había comenzado como revolucionario, no pudo o no supo construir otros sentidos distintos al “antiguo régimen”. “Situada socialmente entre el pueblo, entre la masa proveedora de los trabajadores manuales, agrícolas e industriales, y las llamadas clases superiores, la burguesía era un porción de la población de la que salían los jefes de la industria, el comercio y la banca, los médicos, los profesores y casi todos los funcionarios, y que al mismo tiempo dirigía el trabajo económico y la vida intelectual, que se definía como clase para el aprovechamiento exclusivo del progreso de la técnica, del aumento de la riqueza y de la instrucción. Afianzada por tan eficaces resortes, se evadió del pueblo y entró en inteligencia con la nobleza” (Taborda, 2011: 339). La burguesía no pudo organizar “un sistema de fines humanos, sólo consiguió relevar, para autorizar el juicio que la desestima, el afán de ganancia que informa el ‘espíritu burgués’ (Taborda, 2011: 340). Las revoluciones burguesas convirtieron “el esfuerzo humano en una mercancía apropiable y susceptible de ser vendida, cedida o donada (...) El dinero que en los inseguros tiempos de la Edad Media sólo se había atrevido a intervenir en las usuras privadas, salió de la trastienda de Shylock y se arriesgó en las precursoras aventuras de Law, el inventor del papel moneda” (Ta-

borda, 2011: 340). A las guerras de unidad nacional, sucedió “un siglo que concentró todos sus energías en la producción industrial. La guerra no cesó, con este sesgo, sino en sus manifestaciones violentas. Por encima de un irredentismo crónico que renovaba periódicamente la protesta de derechos hollados, se acentuó una verdadera guerra de tarifas acompañadas de una competición exacerbada y febril. La tragedia poliorcética de 1914 fue apenas una alternativa a la beligerancia solapada en las normas del llamado derecho internacional. La tregua de Versalles, concertada como consecuencia de haberse agotado los bastimentos, desplazó la lucha de las trincheras y la restituyó a los talleres y a las fábricas sin abandonar los propósitos de reanudar las hostilidades en el momento oportuno, como lo atestiguan los hechos que hoy llenan de duelo el escenario del mundo.” (Taborda, 2011: 341).

La crítica a la técnica tiñe el análisis del pensador cordobés. “Los talleres, las fábricas, la industria en todas sus formas, solicitan con urgencia a los institutos científicos las revelaciones de los secretos de la química, de la física, de la biología, de las ciencias naturales en general, porque todo los fuerza a abrir y explotar con presteza, a los fines de la competencia y las fuentes de riquezas guardadas en los recónditos meandros de la tierra, y esa premiosa demanda favorece y exalta la especialización y la técnica que le sirve. No importa que la especialización y la técnica acentúen una organización mecánica que amenaza con anular las individualidades caras a las ideas del humanismo. Ya no se piensa; se obra. Las nuevas condiciones del mundo son condiciones de acción y no de contemplación. Fausto, renacido de las abstracciones metafísicas, proclama la acción” (Taborda, 2011:342). Un sesgo idealista se plantea como la opción a la tecnificación. “Ya hemos dicho en otro lugar como la propia Alemania, con todo y ser constitucionalmente inclinada a la profundidad de la vida, dejó de lado, sobre todo en lo que respecta a la concepción del Estado, la tradición de ideas, ligada a los nombres de Herder, de Fichte, de Schiller, de Goethe y de Guillermo Humboldt en obsequio de las preocupaciones encaminadas a justificar la situación cuya consecuencia obligada fue la tecnificación del hombre” (Taborda, 2011:342). La propuesta es educar “según el estilo helénico” (Taborda, 2011: 342). Sin embargo, el “ideal de humanidad que se forjaron un Schiller y un Goethe, que es también el de Wilhem von Humboldt, hace exclusivamente recaer el acento en el desenvolvimiento de la personalidad y en la cultura estética del hombre. Este humanismo tomó como modelo un helenismo idealizado” (Astrada, 1960:50). Tal ideal idealizado es “para un élite, para círculos muy reducidos que están en condiciones materiales de acceder a la posesión plena de una alta cultura espiritual, la que prácticamente está vedada a las clases mayoritarias” (Astrada, 1960: 51).

El nacionalismo también quedó “estrechamente ligado al tráfico mercantil y a la suerte de las divisas, el nacionalismo que imprime el sello de su *made* a todos su productos” (Taborda, 2011: 343). También existe un nacionalismo “que se justifica como voluntad de construir una unidad étnica en nombre del principio de las nacionalidades, según el cual cada nación tiene derecho a agrupar a sus miembros para formar la comunidad política que lleva el nombre de Estado” (Taborda, 2011: 346). La nación “es una forma de vida. Como forma de vida, la nación es un microcosmos por oposición a la idea de macrocosmos que caracterizara a la Edad Media. La idoneidad, que es una valoración de las actividades que el *hombre faber* despliega en esa forma de vida, alude, a su vez, a un ideal de productores por oposición al ideal de *consumidores* relevado por el sistema político social de los estamentos” (Taborda, 2011: 349). En nuestro país, hubo un olvido “de la nación preexistente en las entrañas de su etnos” (Taborda, 2011: 353). Dicho olvido que se asemeja metafóricamente a la tabula rasa. “Con lo que, incurriendo en el error de creer que en aquel entonces carecía de unidad

nacional, o que ésta puede ser la obra de un artificio, inició esa viva contradicción entre la constitución social y la constitución política bajo la cual discurre su existencia desde cerca de un siglo a esta parte, cuya notoria agudización está proponiendo como una necesidad vital la tarea de revisar a fondo los presupuestos de los principios básicos adoptados” (Taborda, 2011: 353).

La nación es realizada por “hombres concretos, coincidentes en la voluntad y el destino. *Por lo tanto, la nación es una forma de vida social esencialmente constituida por una peculiar estructura de ideales humanos que se realiza en un tiempo histórico y en un espacio determinado*” (Taborda, 2011: 365). Los grupos son portadores de ideales. “El juego dialéctico se traba, así, entre ideales de grupos. Si decimos que el grupo es una participación en el destino, la sociedad resulta de la coincidencia de esos destinos. La coincidencia en la cultura es la nación. El órgano que asegura esa constelación de destinos es el Estado” (Taborda, 2011: 368). Si a partir de 1789 la igualdad fue declamada, el ideal del trabajador “fue anunciado, pero fue eludido” (Taborda, 2011: 369). Hay elementos, sin embargo, que anuncian la “era que adviene cargada del eros del trabajo” (Taborda, 2011: 374). La burguesía al aristocratizarse “desertó de su clase (...) Por lo que concierne al proceso dialéctico de los ideales, de los tiempos modernos, esa deserción, con la que se quiso cerrar ese mismo proceso con un compromiso, entrañó una traición a la idoneidad y al nacionalismo exaltados por el pulso vital nutrido en las entrañas del pueblo. Apartada del pueblo, la burguesía acogió y restauró, a la sombra de la soberanía popular, los ideales antiguos. Pues la soberanía del pueblo de que se habló entonces, lejos de referirse a la totalidad del *ethos* como un orden, como un sistema de ideales y de fines, como una acción en tanto la nación es concreta forma de vida histórica, se refirió a ‘su’ soberanía, esto es, a la soberanía parlamentaria, a la soberanía que, por provenir del meollo del universalismo del derecho natural, tenía que ser el palenque de ese duelo dialéctico preparado por la actividad señalada entre la burguesía como clase consumidora y le proletariado como clase productora” (Taborda, 2011: 375).

La tarea es reunir los ideales de la nación. Para ello, es necesario “elucidar la realidad docente de nuestra nación” (Taborda, 2011: 375). Se trata de revisar los ideales pedagógicos francés e inglés que hemos transplantado. “El ideal humanista con el que se inauguró la pedagogía liberal, en los siglos XVI y XVII fue la norma que rigió la estructura política francesa advenida a consecuencia de la disolución del orden ecuménico medieval; pero no se expresó como aspiración concretamente referida a la nación en cuanto forma de vida, hasta la segunda mitad del siglo XVIII. En este tiempo, los parlamentos locales, dirigiendo decisivos ataques a la educación jesuita, exigieron el estudio de la historia, de la geografía y de la lengua vernácula. Rolland elaboró el primer plan de estudios, propuso la creación de una escuela normal para formar un profesorado idóneo destinado a reemplazar a los jesuitas e instituyó un sistema de contralor oficial de todos los establecimientos escolares del reino; Turgot propugnó la enseñanza cívica y nacional” (Taborda, 2011: 385). Estas ideas educativas “contribuyeron al advenimientos de la Revolución de 1789” (Taborda, 2011: 386). El Estado surgido en 1789 transmitió “a la tercera república la herencia de una pedagogía política animada por el ideal acuñado: *el ideal de ciudadano idóneo y nacionalista*” (Taborda, 2011: 386). Durkheim, por su parte, no atendió “al educador como miembro integrante del acto educativo” (Taborda, 2011: 400); sino “como expresión social del ideal propuesto a la faena escolar” (Taborda, 2011: 400). Para el sociólogo francés, el maestro “es el órgano de una gran realidad moral que le sobrepasa y con la que se comunica mucha más directamente que el niño (...) él es el inspirador de las grandes ideales morales de su tiempo y de su país” (Durkheim, 1997: 175).

Por esta razón, Durkheim “no ve que a la *división del trabajo* que se produce con la intervención de pluralidad de educadores corresponde una norma unificadora, la que el ideal pedagógico comunica al proceso educativo que se opera en el *educando*, de acuerdo a la unidad espiritual del propio educando” (Taborda, 2011: 400). El/la educador/a y las/los estudiantes están siendo los miembros del acto educativo, el tercer elemento es el bien, el bien a enseñar. “En esta estructura, el educador no puede ser reemplazado por la ley ideal normativa; pues, aún cuando se conceda que esta ley educa, corresponde tener presente que ese cometido es siempre una referencia al actuar conforme a la exigencia moral, mientras que el educador, por lo mismo que es algo más que una corporación de la ley moral, opera como *personalidad*, como personalidad que no sólo transmite valores al docendo sino que hace vivo esos valores en el docendo. En tal sentido, la presencia del educador y su gestión en el acto educativo es lo que colorea pedagógicamente dicho acto, de suyo relevado por condiciones externas que el acto ético no necesita” (Taborda, 2011: 400). Para el pedagogo cordobés, “Francia “no ha elaborado todavía una ciencia de la pedagogía” (Taborda, 2011: 402). En el caso de Inglaterra, el ideal construido es el “gentleman” (Taborda, 2011: 404). Este ideal no desestima el trabajo. Muestra “preferencia por las individualidades enérgicamente dotadas para la acción. Ese tipo responde a un ideal de dominadores, de hombres que para dominar comienzan adiestrándose en el dominio de sí mismos y por esto, precisamente por esto, es que el título para participar de ese ideal es la capacidad para las iniciativas que vencen a fuerza de intrepidez y tesón las dificultades que presenta a cada paso la realidad. Así se explica su relevante actuación en la industria, en el comercio, en las finanzas y en todas las empresas de la vida moderna. El abolengo de la nobleza inglesa está íntimamente ligado a la piratería y como la piratería es la forma más antigua del comercio arriesgado no es de extrañar que la burguesía surgida del comercio inglés estime como una alta calidad esa idoneidad para el esfuerzo personal, que es justamente el que le aseguró el triunfo y la exaltó en los tiempos heroicos de su advenimiento que describen con incomparable elocuencia las páginas de la obra maestra de Marx” (Taborda, 2011: 405).

El gentleman “busca el poder. Mientras el francés lo fía todo a la razón, su puesta igual en todos y para todos, él es un ecualitario práctico por amor a la acción. En su más alta expresión, este amor a la acción ha cuajado, en los Estados Unidos, en el pragmatismo que adjudica un sentido instrumental al pensamiento filosófico” (Taborda, 2011: 406). En estos dos ideales soportamos “un Estado que no es el que corresponde a nuestra expresión, pero que, por ser adecuado a la unidad cerrada, favorece la persistencia de una burguesía agropecuaria que es tributaria de la burguesía inglesa, no obstante no parecerse a ésta en ninguna de sus notas. Bajo una fórmula lógica y matemática de la igualdad, esa burguesía asegura el acaparamiento de la riqueza producida por el trabajo en un modo que torna pueril e irrisorio todo intento de aproximación al ideal de *gentleman* en cuanto la tesitura política del *gentleman* se resuelve en una ética del servicio” (Taborda, 2011: 407). Inglaterra “se ha formado mediante la colonización. En la conciencia de todo inglés el prestigio del imperio está esencialmente ligado a la dominación en la India (...) La India es la colonia por excelencia” (Taborda, 2011: 410). Por ello, no nos parece casual que Taborda comience por la India al aludir a los ideales ecuménicos que ya hemos citado con anterioridad. “Naturalmente, toda empresa de colonización va acompañada de justificativos elevados. Las potencias políticas que la acometen se remiten siempre a propósitos escogidos. El verbo que da nombre al acontecimiento procede del verbo latino *colo, colom, cultum*. Porque para el romano colonizar era poner una planta, una planta de ciudad en suelo extraño con fines de *dominio* y de *cultura*” (Taborda, 2011: 410). Esta colonización se legitima por fines elevados. Cada pueblo conquistador -romano, germano,

español, inglés, francés y alemán- intenta explicar por qué fue llevado a la conquista. “Con móvil impuesto como un destino por el hecho de ser un pueblo sin espacio adecuado responde Alemania desde los tiempos de Bismarck” (Taborda, 2011: 410).

Nos hallamos frente a Estado educador. “Todas las funciones educativas son al propio tiempo actos de poder. No hay ningún Estado que no aspire a ser educador respecto a su pueblo y con ello a afirmar su propia existencia” (Spranger, 1942: 131-132). Y al Estado colonizador. “La colonización, recepción y renacimiento (culturales), deben ser considerados como fenómenos pedagógicos de gran estilo. Mucho más allá de la educación familiar, escolar y aún nacional, está el hecho importantísimo de que un pueblo pueda ser educado en la cultura de otro” (Spranger, 1968: 50). Sin embargo, la “colonización es un fenómeno que alude al sometimiento de un inferior, de un impar, porque comienza afirmando una desigualdad entre colonizador y colonizado, y, por esto mismo se propone reemplazar con nuevos servidores a servidores promovidos a rango superior en el orden jerárquico de la nación” (Taborda, 2011: 411). Colonizar “es siempre la introducción violenta de una nación en un pueblo débil. Esa introducción crea una situación en la que el pueblo sojuzgado no puede estructurar los ideales de su etnos y en base a tal sacrificio de la autonomía es que pueblos como la India no pueden recuperar su carácter de nación” (Taborda, 2011: 411). ¿Cómo salir de las colonizaciones? La colonización es una desviación del nacionalismo. Es necesario entonces la “exaltación de un ideal ecuménico que, coordinando todos los ideales particulares, individuales y sociales, valga como un absoluto deber ser propuesto a todos los hombres y las personas morales colectivas. Ese ideal no existe todavía porque todavía asistimos a una situación de desintegración inhóspita para la formación de un orden, pero asistimos ya a su advenimiento inminente. Signos precisos lo anuncian en las múltiples manifestaciones de la realidad inmisericorde en la que se cumple la historia decisiva para el destino del mundo. Ese ideal no será, sin duda, el ideal trascendente que presidió con una autoridad universalmente acatada y obedecida por la comunidad de las familias de Europa el orden teocéntrico medieval. Será, a nuestro juicio, el ideal del trabajo, el ideal bajo cuya vigencia, la persona humana se afirmará como creadora del Dios en la generosidad de la obra” (Taborda, 2011: 412). Hay un mundo que nace. Y quien “quiera entrar a su reino ha de aprender a orientar hacia ese orden los problemas que le preocupan (...) La historia hace sesgo, y es necesario acomodar la visión al panorama que ya se anuncia, que ya está delante de nuestros ojos” (Taborda, 2011: 46). Ese mundo que nace necesita nuevos ideales. “Por otro lado, no se puede negar que ante los ojos de todo el pueblo (...) hay un tipo ideal de hombre, que determina todo el estilo de la educación. (...) Si está afirmación aún fuese exagerada, habría que señalar que toda escuela, pública o privada, debe tener, por lo menos, un plan de formación. Pero a través del plan de estudios ya se vislumbra algo así como una forma espiritual ideal del hombre (...) Existen muy diferentes tipos de escuelas. Por lo tanto, debe haber diferentes imágenes del hombre que se afirmen como fines. Pero todos se encuentran dentro del estilo de vida del grupo, que se preocupa justificadamente de su prole. Por laxos que se formulen los postulados, por modestamente que se piense respecto al éxito de estas intenciones de acunamiento, no se puede prescindir del todo de un ideal de educación (Spranger, 1960: 48). Pensar problematizando nuestras id-entidades, no esencializándolas. Pensar y leer desde las comunidades del Sur.

CAPITULO 4

4.1. De memorias

Arturo Jauretche nació el 13 de noviembre de 1901, con el siglo XX. "(...) este siglo tiene mi edad, porque según mi cuenta 1900 no pertenece a éste, sino al XIX" (Jauretche, 1972: 26). Y nació en una localidad que se llama Lincoln. "Mi niñez se toca con la del pueblo en que nací Lincoln, mi pueblo está a 350 kilómetros al oeste de Buenos Aires y existe aproximadamente desde el sesenta y tantos (oficialmente desde 1865), tiene así, pues, treinta y tantos años más que yo. Antes allí era el desierto y en él los ranqueles, estaban, o entraban todavía, cuando llegaron los primeros pobladores 'cristianos'" (Jauretche, 1972: 29). A su vez, murió el 25 de Mayo de 1974, a un año de la asunción presidencial de Héctor Cámpora, tras dieciocho años de proscripción del peronismo. Pero, trasladémonos hasta la infancia de Jauretche. "Ya he dicho que el pago de Lincoln se pobló unos treinta o cuarenta años antes que yo naciera. Las mentas que tuve de esos años se entreveran en este libro con sucesos de que fui contemporáneo. Así con esos treinta o cuarenta anteriores a mi nacimiento y estos setenta que tengo en las costillas puedo animarme a reminiscencias centenarias. Y ahora debo explicar que este corto período -un siglo nada más- es toda la historia argentina vivida por mi pago, pues la anterior es historia ranquelina; la nuestra es tan corta que, como se ve, es casi totalmente contemporánea a un hombre de mi edad" (Jauretche, 1972: 50). La sociología del estaño y la yapa estaban ya en la infancia. "Lo que diré del pueblo, para empezar, es el confuso rastro de lo ocurrido en esos primeros años; charlas oídas en los fogones y junto a los mostradores, en las casas de comercio, cuando me arrimaba al despacho de bebidas esperando los caramelos de la yapa; también en casa y en las de otros familiares, entredormido, en las noches de invierno, oyendo conversaciones como de bueyes perdidos sobre cosas que eran muy claras para los adultos pero cuyos hilos se confundían en mi cabeza" (Jauretche, 1972: 50-51).

¿A qué jugaba el pequeño Arturo? "Como todos los chicos del pueblo, jugué a la mancha y al rescate, a las escondidas y a la piedra libre, a vigilantes y ladrones, a la burra cachurra, al mosquito Bombo y a la gata parida. No al tinenti y a la billarda, novedades que traía algún chico porteño pero que no echaban raíces en el pueblo. En cambio todos los juegos de bolita y trompo -con troyas y dormilonas- y la rayuela, eran iguales a los de Buenos Aires aunque entre los primeros había uno que supongo no se jugaría en la ciudad porque exigía cierta disposición del terreno. Me refiero a la 'cuarta y bocha' que se juega caminado siempre hacia adelante y tratando de bocharse sucesivamente. Es un juego que requiere distancia, camino libre y es muy especial para los días de rabona cuando lo que importa es alejarse del hogar y de la escuela al mismo tiempo" (Jauretche, 1972: 113). Sus vastas lecturas comienzan en su infancia. "Fui un chico bastante lector, no sé si por precoz o porque entre los cuatro y ocho años no pude correr a la par de los otros y tuve en cambio, mucha cama y lectura, y bebí mu-

cha leche y barba de choclo” (Jauretche, 1972: 236). No se sabe a *ciencia cierta* la enfermedad que padeció. “Me han dicho que el mal pudo ser una patada de la escarlatina, pero a esta señorita –lindo nombre para una-, no la recuerdo; recuerdo al sarampión y a la tos convulsa que con aquella completan el trío que más joroba a la infancia. A estas dos últimas si las conocí, pues no había forma de evitarlas. Como tarde o temprano todos los chicos se enfermaban la terapéutica era muy simple: cuando caía el primero se le juntaban los otros para que se contagiasen y así se pasaba de un solo golpe la secuela colectiva de la enfermedad. Viruela no tuve, y ahí esté la cara que no me deja mentir (...) Tifus no hubo en el pueblo -sólo en las quintas y en las chacras- por aquello, ya dicho, del privilegio que tuvo Lincoln de tener agua corriente a principios de siglo (Cuando sabíamos que en Junín o Chivilcoy, ciudades mucho más importantes, andaba esta enfermedad, en el pueblo sacábamos pecho de puro sanos). (Jauretche, 1972: 236).

En cambio, si se sabe cuál era la enfermedad más temida. “(...) todas estas enfermedades eran pequeñas frente a la tuberculosis. Esta era una de las *enfermedades de miedo* de aquel tiempo y se la llamaba *tisis*, se le disparaba a los enfermos, pues en las casas donde el mal entraba no salía más. Conocí familias enteras que se fueron extinguiendo regularmente, año tras año, y cuyos apellidos ya no existen. Recordándolas sólo veo caras de cera sobre el fondo oscuro del luto riguroso” (Jauretche, 1972: 237). Jauretche es especialmente cuidadoso en su descripción sobre los trabajadores (en este caso los de la salud). “(...) tengo un recuerdo muy respetuoso de aquellos médicos de pueblo que se arreglaba a puro ojo clínico, sin laboratorios y sin rayos, análisis, etc, y se mataban para ser entendidos, con nombres nada técnicos; así la gente se moría de ‘puntada al costado’, ‘pasma’, ‘culebrilla’ o porque ‘se le paró el corazón’” (Jauretche, 1972: 237). La otra enfermedad de miedo “era la sífilis, pero ésta no se nombraba en público porque era zafaduría y había que valerse de algún eufemismo” (Jauretche, 1972: 238). Recuperado de su dolencia, el pequeño Arturo ingresa a la escuela. “Al hablar de la galera de Vedia he recordado que vivía en la escuela número 15 de la que mamá era directora. Debo decir que no tengo el menor recuerdo de haber asistido a las clases de primero y segundo grado, pero me lo explico, sabiendo cómo era mi madre y su concepto de la equidad. No quería tener en sus clases, ni en la de sus subordinados, al hijo de la directora, para no suscitar envidias, rivalidades ni la de idea de una preferencia, a la que las criaturas son tan sensibles” (Jauretche, 1972: 65).

Su mamá, la directora, ya le había enseñado a leer. “Aprendí, pues, las primeras letras en su regazo, fuera de las horas de clase; muy antes de la edad escolar (...). También me enseñaba algo una criolla vieja, doña Santos, que recuerdo muy vagamente unida a cuentos de fantasmas y luces malas de las que tuve noticias cuando volvía a oírlos en los fogones y en las ruedas del mate. Esta doña Santos rengueaba por una fractura mal arreglada y por eso mismo preferían hacer de aya, junto a mi cama, que cumplir los trabajos domésticos” (Jauretche, 1972: 65-66). En tercer grado, Polito aún no sabía qué era la colonización pedagógica. “La escuela para mi empezó, pues, en tercer grado y lejos de casa, en la número 2, de doña Carmen Mirani, que quedaba del otro lado del pueblo, yendo hacia el Molino Viejo” (Jauretche, 1972: 66). Los recuerdos escolares están unidos “inseparablemente a los madrugones invernales, y a los minutos robados en la tibieza de la cama, haciendo oídos sordos a las órdenes de levantarse; también a la carrera desesperada -con el desayuno a medias- patinando vuelta a vuelta en la escarcha y sintiendo congelarse la cara todavía húmeda del chapuzón en la palangana” (Jauretche, 1972: 66). En esos inviernos, eran infaltables los sabañones. “(...) los habrá seguramente ahora, pero me parece que no tan

rojos, ni tan dolorosos y abundantes, como los que nos salían en las manos, en los pies y hasta en las orejas para torturarnos. Tampoco tan generalizados pues los padecíamos desde los párvulos del primer grado a las maestras y de los peones municipales al intendente. Dejo a los médicos la explicación del cambio, pero afirmo que es cierto” (Jauretche, 1972: 66). Para superar el frío de las mañanas, la madre lo “mandaba al colegio con una batata asada, bien caliente, en el bolsillo del pantalón que nos servía de calentamanos en la primera hora de clase; la comíamos después, en el primer recreo, en rueda con los demás, pues todas las madres tenían el mismo cuidado, si era año de batatas. Estas eran tan sensibles al frío como nosotros y se helaban antes de la cosecha, justamente los años en que más falta nos hacían” (Jauretche, 1972: 66).

Las remembranzas del invierno se relacionan con las de las fiestas patrias. “(...) Yo era soldado del batallón infantil, número imprescindible de las celebraciones, y el más tempranero, porque debíamos estar formados cuando el negro trompa, inválido 'pata de palo' de la guerra del Paraguay, tocaba la diana a la salida del sol, que también me parece era para aquellos 'veinticinco' y sobre todo los nueve de julio, más madrugador que ahora” (Jauretche, 1972: 66-67). En la plaza, el “festejo patriótico con la concurrencia de todas las escuelas, con himno nacional, marcha de San Lorenzo y los discursos, venía mucho más tarde, cuando nosotros ya estábamos pelados de frío bajo el traje azul de satiné con botones dorados a pesar de las gruesas camisetitas y tricotas -así decíamos y no *sweaters*- que llevábamos bajo el liviano uniforme, y de los mitones de lana que sólo nos dejaban afuera la punta de los dedos, hasta que una orden nos obligaba a sacarnos esa 'mariconería' indigna de soldados” (Jauretche, 1972: 66-67). “Allí estábamos rígidos de marcialidad y frío, y lo peor era lo estéril del sacrificio: pues fuera del sol, recién despierto, que nos miraba por entre sus morados párpados de nube, el trompa, y el ordenanza municipal que tiraba las bombas -las veintiuna reglamentarias- no teníamos público hasta mucho más tarde, cuando empezaban las ceremonias” (Jauretche, 1972: 66-67).

Los actos escolares se fueron mezclando con los días del Centenario. En 1909, mientras el niño Jauretche con apenas ocho años asistía a sus primeros actos escolares, se publica “La restauración nacionalista” de Ricardo Rojas¹. El pensador tucumano denunciaba lo siguiente: “La crisis moral de la sociedad argentina, hemos visto, sólo podrá remediarse por medio de la educación. Crisis de disciplinas éticas y civiles, según el cuadro descrito en el primer capítulo, es sobre todo en la escuela donde deberemos restaurarla. La desnacionalización y el envilecimiento de la conciencia pública han llegado a ser ya tan evidente, que han provocado una reacción radical en muchos espíritus esclarecidos de nuestro país. Acaso en la lucha que se inicia, hemos de ver llegar a algunos hasta las exageraciones más absurdas. Explicables en toda controversia, espero más beneficios de ellas que de la funesta indiferencia que comenzamos a abandonar. Cuidemos sin embargo, que nuestro afán moralizante no se convierta en fanatismo dogmático y nuestro nacionalismo en regresión a la bota de potro, hostilidad a lo extranjero o simple patriotería litúrgica, No preconiza el autor de este libro una restauración de las costumbres gauchas que el *progreso* suprime por necesidades políticas y económicos, sino la restauración del espíritu indígena que la *civilización* debe salvar en todos los países por razones estéticas y religiosas. No puede proclamar tampoco, en regresión absurda, la hostilidad a lo extranjero, quien tiene

¹ Ricardo Rojas (Tucumán, 1882 - Buenos Aires, 1957). Escritor argentino. Fue profesor de literatura castellana, rector de la Universidad de Buenos Aires (1926-1930), y embajador en Perú (1955). Entre otras obras, escribió *El país de la selva*, *La Argentinidad*, *La historia de la literatura argentina*, *Eurindia* y *El santo de la espada*.

por la cultura de Europa una vehemente admiración. Esta manera de nacionalismo quiere, por el contrario, tanto como lo querían Alberdi o Sarmiento, campeones aquí del cosmopolitismo, que vengan con sus capitales, sus hombres y sus ideas” (Rojas, 2010: 221-222).

La complejidad entre “espíritu indígena”, “civilización” y “progreso”, no le permite problematizar el tema de la lengua. “La escuela primaria necesita dar una sólida preparación de Castellano, por ser ésta una de las materias en que el maestro tendrá que defenderla de la corrupción cosmopolita. Tiene un alto valor político el idioma, no sólo como signo de la nacionalidad, sino como instrumento de sus tradiciones. La corrupción babélica de una lengua es cosa muy distinta de los cambios inherentes a su propia evolución vital (...) Más lo que pasa entre nosotros, por influjo de la horda cosmopolita en su mayoría analfabeta, es la deformación de las palabras castizas, el abuso del extranjerismo, estridente, el empleo absurdo de las proposiciones, la introducción de sonidos extraños a la música de nuestra lengua” (Rojas, 2010: 226-227). Una palabra parece separar el nacionalismo futuro de Jauretche de la restauración nacionalista. “Agréguese a ello: patota, indiada, principista, madrugador, tilingo (...) y se verá que designan, siempre, tipos de cobardía, de degeneración, de corrupción morales” (Rojas, 2010: 247). Palabras “corrompidas” que no permiten nombrarnos. Pero, en verdad ¿no permiten que hagamos eso? ¿Qué pasado construyen los actos escolares? ¿Cuándo comenzaron tales actos? “Hacia fines del siglo XIX, las efemérides sufrieron transformaciones significativas. En 1887, el diario *La Prensa* felicitó al director de escuela Pablo Pizzurno porque reunió a los niños y les explicó 'el acontecimiento glorioso que la Patria celebra'. Luego los niños declamaron versos patrióticos en el patio, donde se había enarbolado la bandera nacional. ¿Por qué ese gesto habría llamado la atención de los periodistas?” (Siede, 2007: 214).

La realización de los actos escolares dependía de las iniciativas de las/os maestras/os y/o directoras/es. “Desde la salida del sol hasta el fin del Tédeum el 'batallón infantil', muerto de frío y cansancio, se aguantaba seis horas largas. Recién después del Tedéum, el Himno Nacional y los discursos que los seguían la gente se marchaba a la Intendencia Municipal a los compases de la Marcha de 'San Lorenzo', para presenciar el desfile escolar que el batallón infantil encabezaba, influía para que hubiera mantenido su marcial formación durante tantas horas; pero también debe tenerse en cuenta el hecho de que el desfile terminaba ante las bandejas de la confitería de Pontiroli en los corredores de la Municipalidad con el reparto de las masas, la preeminencia militar nos aseguraba elegir de las masitas preferidas y no de los rezagos que quedaban para los últimos” (Jauretche, 1972: 86). Esto creó un vínculo entre los actos escolares y la nueva currícula. “La instauración de fiestas cívicas dentro de las escuelas estuvo acompañada de una revisión significativa de los planes de estudio, para vincularlos con la identidad nacional” (Siede, 2007: 217). En este contexto, el estudio de la enseñanza de la historia fue la tarea realizada por Ricardo Rojas. “UN DECRETO DEL SENOR PRESIDENTE de la República, comisionóme el año anterior para estudiar en Europa el régimen de los estudios históricos, problema relacionado con los más vitales intereses de nuestra nacionalidad. El entonces ministro don Federico Pinedo me comunicara a París el honroso encargo, en términos tan lisonjeros para mi persona, que si fuese inmodestia el rememorarlos, fuera descortesía no agradecerlos en la presente oportunidad. Al regresar después a mi país, tuve la suerte de que el doctor Naón, nuevo ministro de Instrucción Pública, me ratificase, con criterio encomiable, la libertad necesaria para un trabajo de este género, y ordenase más tarde su edición” (Rojas, 2010: 45). ¿Existen resonancias textuales entre el “Informe de educa-

ción” y las “Investigaciones Pedagógicas”? Hay un común denominador. Ambos “leen” las pedagogías de otros territorios para pensar una pedagogía “propia”.

Podemos afirmar que el “espíritu” de Rojas ronda las ideas de la Reforma Universitaria. “Entonces se alzaron altas las voces. Recuerdo la de Rojas. Lamentación formidable, grave reclamo para dar contenido americano y para infundirle carácter, espíritu, fuerza interior y propia al alma nacional; para darnos conciencia orgánica de pueblo. El centenario del año 10 vino a proporcionarle razón. Aquella no fue la alegría de un pueblo sano bajo el sol de su fiesta. Fue un tumulto babélico; una cosa triste, violenta, oscura” (Roca, 1968: 24). Esa no fiesta, fue la fiesta de un “Estado rastacue-ro” (Roca, 1968: 24). O sea, fue la fiesta de un Estado “falsificado” que habilitaba el coloniaje. “¿De qué servirá, por fin, que en la clase de historia o en la fiesta escolar, el pobre maestro, siempre moralizante y entusiasta, según el precepto, haga el elogio de los dioses penates y exponga ante los ojos curiosos de los niños la iconografía de sus héroes, si al holgar el muchacho, gozando de su domingo, buscará inútilmente en los parques y paseos metropolitanos, la cabeza varonil de Moreno, el gesto ascético de Alberdi, la figura solemne de Rivadavia; y empezará a dudar de la verdad de su maestro o de la justicia de los hombres, cuando en lugar de sus héroes, encuentre en cambio, como usurpando sus pedestales, el caballo de Garibaldi en el mejor sitito estatuario de la ciudad, recortándose sobre el amplio cielo argentino, o la estatua de Giuseppe Mazzini ante el vasto puerto donde desembarca la inmigración, como si allí se alzara para decir a sus paisanos que llegan: 'No venís a una patria sino a una colonia’” (Rojas, 2010: 271).

Patria o colonia dijeron y escribieron Jauretche y Rojas. “El libro más útil que escribió Ricardo Rojas es ‘La Restauración Nacionalista’, y también el que le costó más caro. Por haberlo publicado, lo descendieron del púlpito donde ya lo había colocado el aparato de la colonización pedagógica y así se le cerraron las columnas de ‘La Prensa’ y ‘La Nación’ y las altas tribunas académicas” (Jauretche, 1972: 213). Colonización pedagógica. Jauretche y Taborda. Pedagogía de las estatuas y de las comunidades. Taborda y Rojas. Comunidades pedagógicas, comunidades facúndicas. ¿Cómo construir nuestras memorias? Y mientras Jauretche asistía a los actos escolares, el Halley hacía su aparición en el cielo. “(...) en 1910, tuvimos el cometa Halley y *con él nos aproximamos al fin del mundo*” (Jauretche, 1972: 82). El cometa actúa como un divisor de temporalidades. “De todos modos, un cometa de veras es un buen señalador entre dos tiempos. El Halley está en mi recuerdo como uno de esos de cartón o cinta entre dos páginas de un libro” (Jauretche, 1972: 82).

Aunque cambien los siglos, estaban “los chiquilines paisanos ‘nacidos en estancia’ que iniciaban el duro aprendizaje de la vida pialando gallinas hasta que los dejaban entrar al corral y empezar con los terneros; durante largos años, tenían que ‘hacerse’ en el baldeo, en la búsqueda de leña, ensillando, arrimando los caballos, en los numerosos trabajos que ni siquiera daban el gusto de aprender destrezas, repartidos entre ellos y los viejos agregados que se arrimaban a los galpones y a las cocinas, cumpliendo los menesteres inestimados, pero constantes del peón de patio” (Jauretche, 1972: 188). En este punto, vemos a los boyeritos entre el trabajo y la escuela. “Vuelvo a los chiquilines ‘nacidos en estancias’, a los boyeritos, porque boyeritos eran muchos de los chicos que venían a caballo, enancados de dos o tres, a la escuela de mi madre” (Jauretche, 1972: 188). La escuela pública emerge así como un lugar de encuentro. “De ese apego a los paisanitos -de que hablaré en otro lugar- nació mi amistad con Silveiro Avila, un chico dos o tres años mayor que yo, compañero en la

escuela de Carmen Mariani. Poco a poco se fue alargando y conocí la otra cara de la vida de los boyeritos que no era la de mi admiración” (Jauretche, 1972: 191).

Este paisanito desde los “seis años, como tantos, trabajaba con unos vascos tamberos; antes de que el lucero estuviese crecido, adelantándose a la madrugada, tenía que salir al campo en busca de las vacas. Las noches de cerrada neblina, campeando a bulto, veía sombras que podían ser vacunos u otras cosas como ‘la fantasma’, ‘la viuda’ o ‘el chanco’ cuando no ‘las luces malas’ que andaban en su cabeza, con todos los miedos nocturnos, hasta que empezaba a clarear. Así era en verano, peor en invierno, en las noches de temporal, con sólo una mojada juerguita sobre el mojado lomo del animal, en patas, con un viejo pantalón roto y una mala y agujereada camiseta, y por toda protección contra la lluvia una bolsa de arpillera puesta en forma de albornoz y también empapada. Sólo lo defendían del frío, por dentro, unos cuantos mates tomados antes de salir y, no siempre, con un pedazo de galleta dura. Después de arrimar lecheras y cuando empezaba el ordeño, ayudaba en el *apoyo* arrimando y tironeando los terneros; luego, terminado el tambo, debía soltar al campo las vacas con su crías y atar el charret y dar una mano en la carga de los tarros; recién entonces podía acercarse al fogón para calentar las tripas con una taza de mate cocido, con leche. Todo esto siempre a la intemperie pues en aquella época no regía la ley que obliga a ordeñar bajo tinglado, y se trabajaba con las piernas metidas en la mezcla de barro y bosta que era el piso del corralito donde ‘se hacía el tambo’” (Jauretche, 1972: 192). Luego, Silverio “salía a caballo para la escuela. Entraba a las ocho, y muchas veces se dormía sobre el pupitre. Los maestros lo dejaban ¿qué le iban a hacer, si ellos sabían...?”(Jauretche, 1972: 192). Los inviernos también traían “las manos tajeadas e hinchadas de los chicos, que volvían de la ‘junta’. Ahora, el maíz se cosecha a máquina y está levantado antes de mayo porque se lo levanta más bien verde, mandándolo a la secadora. Antes se sacaba en la planta y las variedades eran menos precoces, sobre todos los cuarentines que se siembran después de la cosecha fina. Resultaba mejor ‘hacer la junta’ a fines de otoño y aún en pleno invierno. El duro trabajo era mucho más duro con el frío que endurecía las chalas, poniéndolas filosas, máxime si en la mañana se habían escarchado, así las manos agarrotadas de frío se cortejaban y además, las espinas del chamico las herían; alguna propiedad infecciosa debían de tener éstas porque las heridas se llenaban de pus, siendo su remedio universal sumergir las manos en un tacho que contenía fluido rebajado” (Jauretche, 1972: 195).

Esta tarea era llevada a cabo por niños y adultos. “Yo veía estas cosas como chiquilín y me interesaba lo que se refería a mis amiguitos paisanos, porque a los grandes los miraba como fuertes y creía que estas cosas no les dolían” (Jauretche, 1972: 195). Sin embargo, la empatía no le permitía verse como los paisanitos. “Tuve - en mi primera infancia- una idea de los grupos sociales, que no es muy parecida a la que tengo ahora pues su signo fundamental no era el económico sino la ‘cultura’. No parecía que la riqueza o la pobreza fueran los cartabones. El mundo se dividía entre los paisanos y ‘los otros’, mis padres, mis hermanos y yo éramos de ‘los otros’. También lo era toda la gente importante del pueblo, y también muchos no importantes, porque entraban el panadero y el maestro de pala y el oficial, el constructor y el albañil, el almacenero y el gallego del mostrador, la maestra y el guarda del ferrocarril” (Jauretche, 1972: 251-252). Unos eran “criollos o gringos, ricos o pobres pero constituíamos un nivel que estaba bien definido hasta en la vestimenta; los hombres usaban pantalones y las mujeres batones o vestidos variados. El otro nivel usaba bombachas, y percal las mujeres. También eran distintos los chicos, y aunque había otras diferen-

cias entres ellos en el vestir, la principal era el calzado: botines o alpargatas cuando no 'pata lisa' (Jauretche, 1972: 252).

Poco a poco, nos adentramos en el campo de las alpargatas y los libros. "Un paisano podía ser alfabeto y 'leído' pero no sería nunca 'culto'; el hombre de pantalones podía ser analfabeto pero si lo disimulaba era 'culto' por el simple hecho de usarlos" (Jauretche, 1972: 252). Y, asimismo, nos introducimos en el ámbito de los saberes gauchitos. "Siempre nos acompañaba algún paisanito y aprendíamos de él una sabiduría prohibida que debíamos mantener oculta porque perjudicaría nuestra reputación intelectual de buenos alumnos, Sin embargo, esta sabiduría de los primitivos es más difícil de aprender que la nuestra. Muchas veces he dicho que de un gaucho se puede hacer en poco tiempo un tractorista, pero en ningún tiempo se puede hacer de un tractorista un gaucho" (Jauretche, 1972: 251). Este camino nos conduce a las memorias y a la presencia de la política. "Ahora sí, vamos a la política. Yo no recuerdo casi nada de ella en mis primeros años. Tengo presente un comicio antes del Centenario y veo la mesa constituida en el atrio de la Iglesia y los grupos de votantes de cuatro en cuatro, turnándose para votar. Pero me parece que votaba un solo partido porque, calle por medio con el atrio de la Iglesia, a la sombra de las galerías de paraísos que bordeaban la plaza, se extendían largas mesas sobre las que los ordenanzas de la Intendencia iban colocando empanadas y presas de carne con cuero (Esto de las elecciones lo tengo mejor registrado gastronómicamente pues coincidentemente papá aparecía por casa con un buen trozo 'con cuero', manjar de primera en un pueblo de comedores de carne de primera, que ahora se ha hecho tan escaso como las elecciones.) (Y aquí un paréntesis entre paréntesis: ¿cuánto hace que no hay elecciones? De las de veras, digo; de ésas en que votan todos por quien quieren) La carne con cuero se ha hecho tan escasa como las elecciones y en los menús se llama 'boeuf grillé a la Argentina'" (Jauretche, 1972: 202-203).

A principios del siglo XX, los políticos eran mitristas o conservadores. "(...) La familia de mi padre, por vía de mi abuela, era mitrista y un hermano de aquélla, León Laurens, el hombre más importante de la familia, en algún momento fue cabecilla. También borrosamente recuerdo haber oído de una bala de remington que atravesó la voluntad de Laurens cuando mi abuela me llevaba en brazos y de un tiro que mi padre le pegó en un pie a un mitrista llamado Muñoz" (Jauretche, 1972: 203). El abuelo paterno tenía "frente a su cama un retrato de Don Bartolo de pie, la mano en el bolsillo sesgado del pantalón y con chambergo; me parece un afiche enmarcado, de una propaganda de cigarrillos" (Jauretche, 1972: 203). Este abuelo le había pegado a su hijo "por haberlo pescado celebrando con cohetes la derrota de Mitre en La Verde, el 74" (Jauretche, 1972: 203). Con la llegada del siglo, comenzó a irse el mitrismo de Lincoln. Y con el tiempo se empezaron a escuchar otros nombres. "De los radicales oí poco en mi primer infancia. Entre otros recuerdo a don Esteban Godoy, el teniente Godoy. Era hombre que había tenido campo y lo fue consumiendo en su pasión política. Estuvo con todas las revoluciones y mi padre no estaba de acuerdo con la fama de flojo que se le atribuía, porque más de una vez lo habían castigado sin que reaccionara; era injusta, decía, pues tenía noticias de cómo había peleado en algún cantón en el Nueve (Nueve de Julio) (Jauretche, 1972: 205). Esteban Godoy vestía "siempre de negro, galerita y camisa un sí es no es blanca -porque no tenía quién se las lavase- vivía en una ruinoso casita de dos piezas, cerca de la plaza, y merodeaba todo el día atizando descontentos pero con la dignidad y la apostura de monje laico del que esperaba la palabra de Yrigoyen, ya jefe indiscutido. ¡Y pensar que don Esteban, por las vueltas que tiene la política de campanario, por cosas del pueblo, vino a morir antiirigoyenista! ¡Si fue crottista!" (Jauretche, 1972: 206).

Existían “otros radicales entre los estancieros chicos, pero más prudentes, no hacían bulla con su filiación. Más ruidosos eran los hermanos Lugones, de los que uno era boticario, otro rematador, uno empleado de banco y el menor, Torcuato, abogado. Esta familia llegó del Bragado y tuvo campo en el pago, aunque su origen remoto era santiagueño. Había otros radicales: Anacleto Pérez, Carlos Ferrari, Pastor Montarcé” (Jauretche, 1972: 206). En 1912, se “formó una Liga Comunal, originada en la resistencia a una ordenanza impositiva, pero pronto se le vieron las patas a la sota y asomó la UCE. En 1914, los radicales celebraron con 100 bombas la victoria en Córdoba. En 1916 si bien los radicales ganaron la presidencia perdieron en Lincoln, por muy escaso margen y para aplastar a esos radicales los conservadores tiraron tres mil, una verdadera guerra de artificio. ¡Pero no les valieron! La ola los barrió y, además, ya no tenían los viejos dirigentes de principios de siglo” (Jauretche, 1972: 206). Jauretche como su padre era conservador e incluso fue presidente del comité de la Junta Conservadora de Lincoln entre 1917 y 1918. A comienzos de 1918 el dirigente conservador Matías Sánchez Sorondo llegó a Lincoln (año en que el radicalismo ganó en la localidad). “En viaje por la Provincia de Buenos Aires, Sánchez Sorondo se ocupa de la reorganización del conservadurismo, tan duramente golpeado por la derrota, dos años atrás, a nivel nacional. Entre sus partidarios, se corre la noticia de que el visitante disertará en Lincoln, frente a la plaza central y efectivamente ahí se levanta la tribuna conservadora en una serena noche del verano de 1918. La presentación del personaje porteño estará a cargo del joven Arturo Jauretche” (Galasso, 2010: 65). 1918 es el año de la Reforma Universitaria y el año en que Jauretche parte para Chivilcoy.

Memorias de la escuela. “Cuando ingresé a la Escuela Normal y aprendí los principios pestalozzianos, a pesar de que mi sentido crítico estaba embotado por esta formación percibí la contradicción que había con aquello de pasar de lo particular a lo general, de lo simple a lo compuesto, y de lo sencillo a lo complejo y lo que se practicaba, pues se proponían los objetivos antes de estudiarse las condiciones que podían o no corresponder a ello y se invertía el orden natural del razonamiento” (Jauretche, 1972: 242). ¿La Escuela Normal de Lincoln era escolanovista? “También se me daba un tratamiento de excepción en los trabajos manuales de la Escuela Normal. Se llamaba así a un clase de carpintería, encuadernación, modelados en arcilla y otras artes menores a las que terminé, también teniendo prohibida la entrada, porque si usaba la garlopa y el cepillo, en lugar de virutas sacaba alfajías y si me mandaban a un menester menos delicado como el de encender el ‘primus’ para calentar la cola, la explosión no tardaba en producirse” (Jauretche, 1972: 115). “Así, poco a poco, fui siendo excluido de las clases dedicadas a ‘educar la mano’, según los principios pestalozzianos. Esta incapacidad manual y el privilegio que la consolidó se tradujo fatalmente en mi letra, cosa de la que ahora pago las consecuencias” (Jauretche, 1972: 115). Jauretche siempre tuvo la capacidad para distinguir entre la alfabetización, la tarea social y las orientaciones de la escuela. “Afortunadamente, la escuela pública, de la que he criticado la orientación pero sin modificar en nada la admiración que tengo por su obra alfabetizadora y social” (Jauretche, 1972: 214). Y, por eso, mostró un sincero agradecimiento por sus maestras/os. “Esta es la ocasión de tener un recuerdo especial para algunas de mis maestras, como Alejandrina Rosifón en el cuarto grado de la Escuela Normal, para Carmen Mirani, mi maestra de tercer grado, en la Escuela número 2. Lo mismo para una mujer infinitamente bondadosa -para algunos colegas más disciplinados, más que mérito, producto de la falta de carácter- y muy golpeada por la vida que fue directora de la Escuela Normal, doña María C. de Delmá, y para los profesores que tuve en ella y recuerdo don Manuel Busetta, casado con mi maestra doña Carmen ya mencionada y don Arturo Luna Moreyra que espero leerá estas líneas en su magnífica vejez, allá en Lincoln, con gusto, aunque más no sea porque están escritas en su pro-

pia tierra, La Rioja. A este último lo destaco especialmente porque a pesar de los programas y la mentalidad de toda la enseñanza de la época, de la que hablaré más adelante, trascendía de sus conocimientos un espíritu crítico, revelador de otras bases culturales -las de la tradición oral- que las exclusivas de la escuela sarmientina y el pensamiento en boga” (Jauretche, 1972: 190-191).

¿Qué leía Jauretche? “La enseñanza y el periodismo agudizaban mis perplejidades. Mamá, como maestra que era, las ayudaba; ayudaba también al desarrollo de un pensamiento individualista, pues me impuso una serie de lecturas a las que por cierto nunca he vuelto. De muy criatura tuve que comulgar con Spencer, que no entendía mayormente y con Samuel Smiles al que entendía demasiado. Todavía me parece recordar títulos: ‘¡Ayúdate!’, ‘El ahorro’, ‘El carácter’ y otras cosas así, pero mi rencor más grande se lo conservo a un señor pintorescamente llamado Orison Sweet Marden, que Dios confunda en la Babel de las lenguas; éste era una especie de Reader’s Digest de la época, pero mucho más aburrido y que además no tenía figuritas. Esa literatura demuestra que sólo se llega a millonario si se han vendido diarios en la infancia y que un hombre no alcanza la plenitud de sus aptitudes hasta que no ha perdido la visión y el oído y además alguno de sus miembros. Todo es cuestión de tenacidad y además el objetivo fundamental es ése: llegar a millonario, que es la prueba máxima de la capacidad humana” (Jauretche, 1972: 243). Jauretche también leyó de niño a “Homero y continuando por Virgilio, etc, pero que no me movían un pelo. (Lo que puede imputarse tanto a mi edad como a las horribles reducciones y traducciones en los que conocí, si es que tenían algún parecido con los originales)” (Jauretche, 1972: 243). Luego “vinieron Shakespeare, Racine, Cornille, Molière, que confieso tampoco me apasionaron. Supongo que la poesía y el teatro no se pueden apreciar sino en la lengua en que fueron creadas. En cambio El Quijote y la novela picaresca española me cautivaron de entrada y me apasionaron. Mi tío Servando me trajo un día la colección de los Episodios Nacionales de Perez Galdós, que devoré y por ahí entré en la novelística española que me dio muchas satisfacciones, en una gama extensa con Valera, Inclán, Baroja, Azorín; desde luego leí el teatro de la época con Benavente, los Alvarez Quinteros. También algunos de los poetas y que me perdonen los críticos actuales; eran los tiempos de Espronceda, Nuñez de Arce, Bécquer. Machado vino mucho después y de los nuestros casi contemporáneamente llegaron Lugones y Herrera y Reissig casi conjuntamente con Darío. Creo que sigo atado a ellos con mis gustos. Y no sé si no hago sólo pastiche cuando quiero ser poeta. Antes lo recitábamos a Ghirardo, a Almafuerte, también a Carriego, a Díaz Mirón, Dios Peza y desde luego a Flores. Claro está que los más se me quedan en el tintero, pues esto no es un catálogo” (Jauretche, 1972: 244).

Jauretche concurría en busca de lecturas a la “Biblioteca Popular, fundada, según Balsa, en 1893, que debía tener fácilmente dos mil volúmenes; se le agregó la Biblioteca de La Nación que como mueble y todo, tenía en mi dormitorio. Desde luego que no me faltaron Walter Scott, Dumas, Salgari, Conan Doyle, y todos los libros de aventuras entre los cuales incluyo a Búfalo Bill y Nick Carter entreverados con Fenimore Cooper y Bret Hart y Mark Twain, lo mismo que Dickens cuyos Pickwick y David Copperfield eran también de aventuras, en tono menor -pequeños burgueses se diría hoy- pero rebalsando ternura y humorismo; por ser de aventuras debieron su éxito en folletín, se me ocurre ¿Para qué decir que Dumas, Balzac, Victor Hugo, Paul Feval estaban incluídos en ese *pöle-móle* con Flaubert y Eugenio Sué, Xavier de Montepin y Julio Verne? (Jauretche, 1972: 246). Junto a estas lecturas, Jauretche recuerda otras: “(...) distintas eran las que respondían al propósito de hacernos ‘cultos’ y que yo tomaba como remedios, como el aceite de castor y el de hígado de bacalao, haciendo mala

cara pero afrontando la necesidad; y ellas me introdujeron a empujones en el mundo de la Pax Britannica; terminé por habituarme y hasta necesitarlas” (Jauretche, 1972: 246). Se destacan entre estos autores Agustín Alvarez “cuyas zonceras –tan el pensamiento de su época– consiguieron azonzarme aún más” (Jauretche, 1972: 246).

Agustín Alvarez escribió el “Manual de Patología Política”, un libro de diez ensayos cuyos cinco primeros se publicaron con el título de “Manual de Imbecilidades Argentinas”. “Era un escritor social y un moralista. Los problemas políticos se reducían, en suma, para él, a problemas morales; creía imposible su solución mientras no se creara un nuevo mundo moral que subvirtiese los valores presentes. La democracia, el parlamentarismo, el sufragio, parecíanle ficciones o fantasías en pueblos incapaces de libertad” (Ingenieros, 1918: 284). Es interesante leer las imbecilidades de Alvarez. “Ese es el error enorme de los misioneros en religión y de los principistas en política: predicar contra el pecado y la coima al que no tiene los medios o el temperamento para vivir sin el pecado o sin la coima es 95% de sermón perdido en término medio. Los oyentes aceptan el sermón, pero viven como pueden. Los utopistas de profesión que pretenden hacer la grandeza del país con fines grandes son tan ilusos (...) el idealista de levita no puede usar como medio de vida los trabajos manuales y las ocupaciones lucrativas. Nobleza obliga y un idealista de alpargatas es un contrasentido” (Alvarez, 1899:26). El título del primer ensayo se llama “La leche de la clemencia”. “La cobardía moral para no hacer esfuerzos en el sentido de ir más, se concilia con el deseo de no ser menos (...) Quiere estar encima sin estar mejorando, como tanto miserable caudillo de los tiempos pasados, quiere estar encima por sus malas cualidades: ser cabeza de ratón: defraudador en auge o foragido con suerte” (Alvarez, 1899: 66). Su pluma aborda la cuestión de los caudillos. “Facundo, Aldao, Ibarra, etc. han podido ser monstruos en un pueblo de valientes, pero no hubieran podido ser eso mismo en un pueblo enérgico” (Alvarez, 1899: 22). Y, por su supuesto, no pasa por alto al Restaurador. “(...) el tirano Rosas (...) y los moños colorados pegados con alquitrán a las señoras copetudas hacían indudablemente la felicidad de la canalla y la gloria de los regimientos pardos y morenos” (Alvarez, 1899: 68). La dicotomía civilización o barbarie está presente en este texto. “Nosotros enseñamos que el trabajo es un deber, los ingleses lo consideran un placer” (Alvarez, 1899: 81).

En el capítulo denominado “Condiciones materiales de la libertad política”, puede leerse: “Nuestro populacho que vivía en ranchos miserables, en taperas también, en completo desaseo y promiscuidad, era naturalmente irritable, sanguinario y cruel” (Alvarez, 1899, 112). Este sujeto no estaba preparado para elegir, es decir para votar. “Es muy difícil, en efecto, que el elector que ha pasado la noche pegado a las sábanas por el sudor y revolcándose en el lecho como asado al asador, sitiado en el mosquitero por la ordinaria legión de bichos que zumban sus amenazas al oído inquieto, amanezca apto para gobernarse y con libertad de espíritu bastante para obrar con moderación y prudencia” (Alvarez, 1899: 118). Y en el capítulo “¿Qué cosa es la libertad?”, nos volvemos a encontrar con una gramática racial. “Constitución bien redactada tiene hasta Haití, esa horrorosa república de negros constitucionales pero ingobernables. Si no hay libertad en los individuos, no puede haber libertad en la suma de individuos. De ahí que la opinión pública en el sentido y en la eficacia anglosajona no puede existir todavía entre nosotros. Nuestras masas no pueden actuar sobre el gobierno y pesar en la dirección ordinaria del país a la manera inglesa, porque el que no sabe dirigirse a sí mismo, no puede dirigirse a los otros ni impedir que los dirijan, como la paja no puede impedir que la dirija el viento que tampoco sabe dirigirse” (Alvarez, 1899: 279). Jauretche nombra estas “imbecilidades” como zonceras-zonzas. “No es imposible que la idea de Agustín Alvarez de escribir un *Manual de imbecilidades argentinas*, después

llamado *Manual de patología política* (1899), se haya alojado en la memoria lectural de Jauretche, eligiendo este, sin embargo, la idea de *zoncera*" (Gonzalez, 1999: 137). Jauretche fue un lector "devoto de su 'Herencia moral de los pueblos hispanoamericanos', de 'Adónde Vamos', de todos sus libracos destinados a transitar en un mal jarmelgo por la huella donde Sarmiento echó a correr el caballo de raza de su prosa. A este Álvarez no lo perdono porque abrió en mí una brecha por donde luego entraron aquellas ediciones de La Cultura Argentina donde José Ingenieros y muchos izquierdistas propensos, sólo continuaban profundizando el ideario y el juicio de los Ramos Mejía, Bilbao, etc, de la misma colección y cultivando la idea sarmientina, racista y neocolonialista" (Jauretche, 1972: 246-247)².

Jauretche realiza los estudios secundarios en la misma Escuela Normal de Lincoln. "(...) aprobado el tercer año del Normal, decide abandonar la carrera docente, proponiéndose como meta el título de abogado. Para ello y a falta de Colegio Nacional en Lincoln – debe radicarse en Chivilcoy" (Galasso, 2010: 66). En este lugar, lo encuentra la reforma universitaria. "La Reforma Universitaria avanza incontenible sobre los claustros medioevalistas, donde aún se pretende ignorar que la sangre circula dentro del cuerpo humano. Los estudiantes de Chivilcoy se informan día a día de los momentos heroicos de la epopeya" (Galasso, 2003: 68). Todo esto sucede entre la militancia y la nieve. "En julio de 1918 nevó intensamente. En lugar de aprovechar la oportunidad para culturizarme, yo que estaba en el Colegio Nacional, me subí las frazadas hasta la cabeza y como el frío siguió varios días, me quedé libre". Así, vuelve a cursar cuarto año "cuando la Reforma nacida en Córdoba un año atrás, rebota en Chivilcoy, pero con caracteres muy peculiares. Mientras en la Casa de Trejo el movimiento ha surgido desde las bases estudiantiles, logrando luego el apoyo del gobierno radical, en Chivilcoy son los políticos radicales, al margen de un genuino levantamiento juvenil, quienes promueven la remoción del profesorado reaccionario (...) Al no haber provocado previamente la agitación estudiantil Yrigoyen aparece pasando por encima de la voluntad de los jóvenes y su política es tachada de antireformista. Ignorando lo substancial y quedándose solo en las formas, gran parte del activo estudiantil otorga razón a los profesores desplazados y con esa convicción se constituye en inesperado apoyo del rector Acuña orquestando con él un movimiento contra las resoluciones adoptadas. Así, el 1° de septiembre de 1919, los nuevos profesores no logran asumir las cátedras por la oposición de los estudiantes" (Galasso, 2003: 72-73).

Jauretche apoya a los "viejos" profesores. En Chivilcoy las cosas se van complicando y se clausura la escuela. "Ante esta situación, el Centro de Estudiantes, del cual Arturo es una de las figuras más impetuosas y tesoneras, solicita el apoyo de la Confederación de Estudiantes Secundarios y ésta traslada el problema a la Federación Universitaria de Buenos Aires, la cual envía una comisión a investigar los sucesos, presidida por el joven Julio A. Noble, años más tarde dirigente demoprogresista. El dictamen de esta comisión pasa, a su vez, a la Federación Universitaria Argentina presidida por Julio V. Gonzalez. De este modo la FUA asume la dirección de la lucha contra el gobierno 'bárbaro' que atenta contra la cultura y la educación pretendiendo introducir a los 'incultos radicales'. El escándalo de Chivilcoy adquiere, entonces, proporciones nacionales e Yrigoyen, sensible a los reclamos, otorga una audiencia a los estudiantes para informarse personalmente del problema. Así, el 12 de setiembre de 1919, una comisión de nueve jóvenes ingresa en la Casa Rosada a discutir, mano a mano con el presidente de la Nación, los problemas de su Colegio" (Galasso, 2003:

² Agustín Álvarez (1857-1914). Militar, escritor y diputado. Escribió entre otros textos *South America*, *Ensayo sobre educación* y *La transformación de las razas en América*.

73). El estudiante Jauretche se encuentra con el maestro y presidente Yrigoyen. “La agrupación juvenil continúa y la FUA lanza una huelga para el 23 de septiembre. Pero Yrigoyen prefiere evitar que el conflicto se agrave y decide, el día 16, derogar el anterior decreto, dejando sin efecto las designaciones realizadas. No repone a los viejos catedráticos conservadores, sino que nombra profesores, con cierta trayectoria, de diversas corrientes políticas, pero reteniendo los cargos de rector y secretario para dos docentes radicales (...) La FUA festeja ruidosamente lo sucedido como un verdadero triunfo sobre el gobierno y, al mismo tiempo, mantiene la huelga simbólicamente” (Galasso, 2003: 74-75).

Los estudiantes vuelven a las aulas “y no bien toman sus cargos las nuevas autoridades, se inicia una política destinada a aplastar las pretensiones estudiantiles contra Yrigoyen. En los exámenes hay un tendal de aplazados y el enfrentamiento con los profesores radicales va ‘in crescendo’. Esos docentes porteños regresan, habitualmente, a Buenos Aires, para pasar el fin de semana y uno de esos viernes, en la estación de Chivilcoy, son abucheados y silbados por un grupo de estudiantes encabezados por Jauretche, Hourst, Sánchez Core y Cané. Al lunes siguiente, el rector promueve una reunión de profesores para tratar lo sucedido, pero a su finalización, frente mismo al Colegio Nacional, se repiten los desórdenes y los activistas apedrean a los docentes” (Galasso, 2003: 75). En síntesis, suspensiones para Jauretche, Hourst y Cané y expulsión para Sánchez Core. Jauretche vuelve a Lincoln. Y, luego, parte a Buenos Aires. “En la primavera de 1924, Arturo se aboca decididamente a la finalización de sus estudios secundarios, desechada la posibilidad de cursar regularmente, rinde como alumno ‘libre’ las materias que le restan (...) Entusiastamente, avanza en su preparación sin ninguna ayuda, superando el cansancio más mental que físico que le producen ahora las ocho horas de rutinaria labor en una oficina de la Dirección de Institutos Penales, en la calle 25 de Mayo y Tucumán” (Galasso, 2003: 99). El derecho no lo apasiona aunque sigue estudiando. El radicalismo tampoco. “Por esta razón le resulta más atractivo que las parroquias radicales, un grupo que se ha constituido el 21 de marzo de ese año 1925, bajo la orientación de José Ingenieros y donde se nuclean estudiantes e intelectuales que profesan diversos matices de la izquierda liberal. Se trata de ‘La Unión Latinoamericana’ y allí están, entre otros Alfredo L. Palaciols, por entonces separado del Partido Socialista, convertido en pomposo ‘maestro de juventudes’, Julio V. González, a quien Arturo ha tratado con motivo de la entrevista con Yrigoyen, Julio R. Barcos, de extracción anarquista, pero simpatizante radical, Carlos Amaya, Carlos Sanchez Viamonte, Arturo Orzábal Quintana y otros. En su sede de Libertad 543, aparece entonces, a menudo, Arturo Jauretche en su apasionada búsqueda de la verdad y allí encuentra coincidencias con posiciones y planteos a los que ha adherido últimamente, especialmente, en relación a la Revolución Mexicana, de la cual los integrantes de ‘Unión Latinoamericana’ son todos fervorosos admiradores” (Galasso, 2003: 101).

Sin embargo la desilusión no tarda en llegar. “Existía un antiimperialismo declamatorio, generalmente centrado en el tema petrolífero, pero que rehuía sistemáticamente el estudio de la realidad local. Antes de que nos fuéramos formando en F.O.R.J.A., habíamos sido influidos y actuado en esas agitaciones. Su tema central era el imperialismo yanqui, único existente. Y ahora que nos adentrábamos en la realidad íbamos descubriendo que el imperialismo yanqui, era prácticamente inexistente por aquella época en el Río de la Plata. Jamás ni socialistas, ni comunistas, ni los intelectuales sueltos que dragoneaban en la izquierda, señalaron el único hecho importante de nuestra realidad. Su Majestad Británica, cazaba en el coto rioplatense pero nadie lo veía (...) El fantasma yanqui, que era entonces sólo un fantasma en el Río de la

Plata, servía para ocultar el hecho británico, que era el único concreto” (Jauretche, 1989: 62-63). Hacia 1926, Jauretche ingresa al radicalismo. Ese año aparece publicado “La Tercera Emancipación”: un libro de Manuel Ortiz Pereyra, un radical yrigoyenista que luego será su amigo. Por esos tiempos, también conoce a otro gran compañero Homero Nicolas Manzoni (Homero Manzi). “Efectivamente, a poco de conocerse en la Facultad de Derecho, Arturo y Homero conversan habitualmente en el bar ‘El Récord’ de Las Heras y Pueyrredón, enfrente de aquel extraño edificio gótico donde funciona la Facultad. En esas largas ‘tenidas’ hasta más allá de la medianoches Homero le transmite sus vivencias personales sobre Yrigoyen” (Galasso, 2003: 101). Jauretche afirma: “Manzi nació poeta. Fue poeta y de los buenos, desde la infancia; mucho antes que García Lorca fuera conocido, el mismo género de lirismo y la misma calidad campeaba en los versos de aquel muchacho de barrio. Estaba Manzi en la conscripción, cuando me dijo un día ‘Tengo por delante dos caminos: hacerme hombre de letras o hacer letras para los hombres’. Y así fue como sacrificó la gloria, para dar su talento a una labor humilde, convertido en letrista de canciones. Cumplió esa tarea, lo mismo que Discépolo, asumiendo el deber de jerarquizar el arte de su pueblo. Y esto lo hizo conscientemente, sacrificadamente, arrojando por la ventana la gloria que deslumbra a los que buscan la consagración literaria” (Jauretche, 1992: 114).

En 1927, Jauretche vuelve a encontrarse con Irigoyen. Y en 1928, hace campaña por él mismo. Acepta el cargo de interventor de Mendoza. Y es, precisamente, en dicha provincia, donde lo encuentra el golpe del 30. “ (...) hondamente deprimido, furioso consigo mismo y con el resto del partido que no ha sabido aplastar la intentona oligárquica, Arturo Martín Jauretche se hunde en el asiento mientras el silbato de la locomotora atraviesa los campos en la madrugada del 7 de setiembre de 1930. Por momentos, parece adormecerlo el traqueteo del tren y la monotonía del difuso paisaje entrevisto apenas, a medida que va levantando el alba, pero de rato en rato abre los ojos y la mirada se le atigra en un juramento irreversible: ayer hemos sido derrotados, hoy comienza la resistencia” (Galasso, 2003: 173). Un mes después, nace la “Juventud del Sur”. “(...) uno de los primeros intentos de reconstrucción del radicalismo en Buenos Aires, que integran Homero Manzi, José Constantino Barro, Arturo Jauretche, los hermanos Achille, Russo y algunos correligionarios de la noventa” (Galasso, 2003: 177). En 1931, el “general Severo Toranzo, consecuente yrigoyenista, conspira con el apoyo de oficiales adictos. Desgraciadamente, apenas semanas atrás ha abortado un movimiento en Córdoba en el cual participan entre otros, Gabriel Oddone y Amadeo Sabattini” (Galasso, 2003: 177). En ese año, traba “relación con un escritor que últimamente ha obtenido gran éxito con un ensayo acerca del hombre de Buenos Aires. Es algo mayor que Arturo, bajo y macizo, camina con el contoneo de quien se hace respetar y alguna vez ha practicado exitosamente el boxeo. En su cara de perfiles definidos, dos ojos escrutadores demudan al interlocutor. Se llama Raúl Scalabrini Ortiz” (Galasso, 2003: 200). En 1932, Jauretche se recibe de abogado. Un año después, muere Yrigoyen. “El 6 de julio, una imponente manifestación de más de 500.000 personas como jamás se ha producido, acompaña a Don Hipólito en su último viaje. Allí, en La Recoleta, vibrará la voz de Ricardo Rojas” (Galasso, 2003: 221).

4.2. Paso de los Libres

“La patriada (que no se debe confundir con el cuartelazo, prudente operación comercial de éxito seguro) es uno de los pocos rasgos decentes de la odiosa historia de América. Si fracasa, le dicen chirinada -y casi nunca deja de fracasar. En el benigno ayer, el estanciero le prestaba sus peones (y alguna vez su vida o la de sus hijos) con esperanza razonable de triunfo, o sino de olvido y postergación; ahora el fe-

rocarril, los aeroplanos, el chismoso telégrafo y la ametralladora versátil, aseguran el pronto desempeño de la expedición punitiva y la vindicación del Orden. En la patriada actual, cabe decir que está descontado el fracaso: un fracaso amargado por la irrisión. Sus hombres corren al albur de la muerte, de una muerte que será decretada insignificante. La muerte, siéndolo todo, es nada: también las amenazan el destierro, la escasez, la caricatura y el régimen carcelario. Afrontarlos, demanda un coraje particular” (Borges, 2009: 23). Borges nombra a “Paso de los Libres” como una patriada y al texto de Jauretche como parte de una tradición que se inicia en Ascasubi y continúa en el “conspirador José Hernández” (Borges, 2009: 23).

Juretche participó de una “revolución radical” que encabezaron los coroneles Gregorio Pomar y Roberto Bosch en Corrientes, contra el gobierno de Justo. “Por el año 33 anduve de revolucionario por la costa de Uruguay, viniendo del Brasil. Caí preso en Bonpland, después de dos combates y algunos días de monte. Me dieron el recado de un compañero caído, para echarme, y tuve suerte porque a los que agarraron los primeros días los despenaron sobre el terreno y les sacaron las carchas; delante de mis ojos colgaba de un alambre la oreja cortada de un compañero, misionero el finado” (Jauretche, 1992: 112). El levantamiento “comenzaba con un pasaje por el Río Uruguay desde Brasil a Paso de los Libres en Corrientes. La insurrección tenía ramificaciones en todo el país, como Santa Fe, Buenos Aires, San Luis” (Godoy, 2015: 111). Este levantamiento, producido el 29 de diciembre de 1933, fue derrotado. Encarcelado, Jauretche comienza a escribir su poema gauchesco. “Estuve cuatro meses preso en Corrientes (...) Éramos presos de un gran caballero, que además era Juez Federal (a veces se da el juego), Amado Sosa, muy pecador de la carne, que por sus virtudes de alma debe estar ahora sentado a la vera del Señor, por más que dragoneaba de lo que ahora dicen ‘cripto’. Y esto será si Dios no tiene algún intelectual que lo aconseja al lado, aunque creo que de esa hacienda habrá pocos en esa estancia. La revolución había sido contra Justo -que ahora me están demostrando era la democracia y la virtud republicana-, y los del Comité Nacional del Radicalismo, para salvar responsabilidades, declararon en un manifiesto que los sublevados deberíamos ser agentes provocadores. Quise poner una flor sobre esos muertos injuriados -cincuenta o sesenta sobre trescientos que cruzamos el Uruguay y escribí un poema gauchesco ‘El Paso de los Libres’, con la intención de dar a la prensa unas anónimas cuartillas. Le mandé los borradores a Homero Manzi, mi amigo, y éste me los devolvió diciéndome que Borges, a quien yo no conocía, le había pedido prologarlos” (Jauretche, 1992: 113).

El poema, que está dividido en tres partes, es narrado por Julián Barrientos. “Con el aval de Borges como prologuista, le puse la firma al libro” (Jauretche, 1992: 116). En la segunda parte, puede leerse: “Así anda el pueblo de pobre, / como milico en derrota; / le dicen que sea patriota, / que no se baje del pingo; / pero ellos con oro gringo / se están poniendo las botas” (Jauretche, 2009: 53). Y surgen las zonceras: “Les he dicho todo esto / pero pienso que pa nada / porque a la gente asonzada / no la curan los consejos: / cuando muere el sonzo viejo / queda la sonza preñada” (Jauretche, 2009: 57). Las libertades del paso no tardan en aparecer en la tercera parte: “Y Libres, que con asombro / ve aquellos hombres pasar/ intentando restaurar / sobre sus débiles hombros / la libertad en escombros, / los viejos tiempos evoca / pues ver de nuevo le toca /en momentáneo trasnocho / acudir los ‘Ciento Ocho’ /al deber que los convoca” (Jauretche, 2009: 80-81). Tampoco la contraseña identitaria: “(...)¿ cincuenta y tres que cayeron / sirviendo una causa noble / y una consigna cumplieron / ¡Qué se rompa y no se doble!” (Jauretche, 2009: 90). Con los años, los forjistas van a leer este levantamiento como uno de los antecedentes más importantes del nacimiento de FORJA.

4.3. Señales forjistas

Un siglo, un crimen y una pregunta. “¿Qué significación tiene, hoy, al cabo de un siglo, la tragedia de Barranca Yaco?” (Taborda, 2011: 3). Esto es la pedagogía de la pregunta, la pedagogía que devela un olvido y que se desvela por una tragedia, la pregunta filosófica y pedagógica que indaga sobre quiénes estamos siendo. El 8 de mayo de 1935, nace el semanario “Señales le habla al pueblo en su propio idioma”. En ese semanario, escriben juntos Scalabrini Ortiz y Jauretche. “A partir de ese momento, Jauretche y Scalabrini Ortiz convierten a ‘Señales’, ya decididamente en punto de partida del rescate de la conciencia nacional. Scalabrini continúa desnudando la opresión que ejerce el imperialismo inglés sobre los resortes esenciales de nuestra economía. Jauretche, por su parte, se aboca a preparar materiales, obtener el concurso de nuevos colaboradores y redactar notas diversas. En las semanas siguientes, la orientación del semanario adquiere tonos más definidos, levantando a su vez el nivel de sus artículos” (Galasso, 2003: 256). Jauretche, ya lo hemos mencionado, es hijo de una maestra. Scalabrini Ortiz, por su parte, es hijo de un pedagogo. “Emigrado de Italia, su tierra natal, por razones de índole política, el profesor *Pedro Scalabrini (1849-1916)* se trasladó a nuestro país en 1868. Después de permanecer tres años en Buenos Aires se trasladó a Paraná, donde fundó el *Colegio Sud América* y desarrolló intensa actividad científica en el estudio paleontológico del suelo en Entre Ríos” (Solarí, 1949: 225). Y fue profesor de Filosofía en la Escuela Normal de Paraná. “Designado en 1872 profesor de la Escuela, estuvo a su cargo la cátedra de Filosofía a través de la cual fue difusor del krausismo en una etapa inicial, y luego introductor del comtismo. Difusor de teorías y formador de generaciones de maestros, la memoria de sus clases nos permite adentrarnos en la configuración del discurso docente en la Argentina” (Carli, 2002:97).

Este maestro de maestros es recordado de esta manera. “Como alumno del gran profesor, jamás le oí hablar de métodos; él se concretaba a dar la más amplia libertad a la clase para que tratara de los puntos más importantes de la materia que estudiaba; allí surgían mil iniciativas saludables, en medio de una discusión entusiasta, presidida por el profesor; pero sin imposición alguna por parte de este, que se concretaba a guardar el orden y propagar sentimientos de respeto, a la vez que a dar algunas direcciones fundamentales o a recomendar uno que otro autor de los más eminentes de la época” (Vergara, 2011: 86). Se trata de un maestro que convidaba a pensar. “Condición muy singular en el querido maestro, y que jamás se recuerda que tuviera ningún otro, en época alguna, ni en ningún país, es de la que llegó hasta recomendar a sus alumnos que se preocuparan poco de recordar lo que de él habían oído” (Vergara, 2011: 86). “Con sólo esto Scalabrini ha hecho inmenso bienes a la nación, mediante sus ex alumnos, y merece una estatua” (Vergara, 2011: 86). “Tres nuevos géneros estudiados por Ameghino en 1883, sobre una colección recogida por Pedro Scalabrini en yacimientos del río Paraná, llevan por nombre *Toxodontherium*, *Ribodom* y *Scalabriniterium*. He aquí la rara ventura de los nombres, y entre ellos el que corresponde al naturalista Pedro Scalabrini, padre del escritor Raúl Scalabrini Ortiz, que de este modo venía a tener su itálico apellido inmigratorio asociado a osamentas varias veces milenarias, lo que enlazaba su nombre de descubridor científico en la Argentina post-rosista con fósiles mudos del Paraná, ansiosos de nombre, aunque fuera *el de una* actualidad que sonaba incoherente con aquellos paisajes de mioceno, con sus rinocerontes de nariz tabicada o sus pedernales tallados con manchas dentritas. Pero puede pensarse también en el hijo, Raúl, que no era naturalista sino ingeniero agrimensor: es el quién elabora una metáfora destinada a gozar de fuerte difusión, para referirse a un notorio evento de la historia nacional de los años 40 del siglo XX, eligiendo ver a esos

hombres que cierto día cruzan en multitud el Riachuelo hacia Plaza de Mayo como 'el subsuelo de la patria sublevada'. El subsuelo de millones de años en donde hurgaba el padre no era el mismo subsuelo del hijo, que con su leninismo metafísico, en vez de hachas amigdaloides y arpones de hueso, buscaba metáforas de redención social. ¿No consistía su paleontología en descubrir la sepultada trama económica de los ferrocarriles ingleses, cuyos técnicos y gerentes venían del país de Darwin?" (González, 1999: 60).

¿Cómo se vinculan la pedagogía y la paleontología? Tal vez, nos hallamos ante una arqueología del saber, ante la arqueología de un hombre solo que espera. "El mito del subsuelo scalabriano -recordemos el *scalabriniterium* de Ameghino- describe diversas curvas que van, respecto a la conciencia, del grito a la fe; respecto a la territorialidad, del campo a la ciudad; respecto a las profesiones, del peón de Cañuelas al obrero industrial moderno; y respecto al tiempo, del subsuelo silencioso y arcaico al momento actual de revelación insurgente. Todos los personajes son sorprendidos caminando en este presente visual que agrega un elemento más, pues en los hombres movilizados del 45 ve al 'hombre que está solo y espera' que salía del letargo lírico en que el escritor lo había descubierto en 1931. De este modo, si Scalabrini no apela a textos de oro del siglo anterior para indicar *de dónde salen las multitudes*, lo hace en relación al propio texto que él había escrito casi una década y media antes. La elaboración colectiva de Scalabrini dialoga con fuerzas minerales e hídricas, pues es un hombre torrencial que está difuminado por toda la naturaleza de la cuenca sentimental llamada argentina" (Gonzalez, 1999: 336). Lo dicho encierra paleontologías y arqueologías que forjan memorias; pedagogías, esperas y movimientos tectónicos por nacer. En un asado, Jauretche "expone a sus amigos el proyecto de constituir un grupo dentro del radicalismo basado en los postulados yrigoyenistas para dar batalla al alvearismo claudicante. El manifiesto de 'Los Radicales Fuertes' sería el punto de partida y desde allí, se irían profundizando los viejos planteos, adaptándolos a la nueva situación. Arturo se entusiasma en su exposición y proclama la necesidad de levantar tribunas en todo el país denunciando la entrega, poniendo al desnudo la corrupción del régimen, refutando al oficialismo conservador y al alvearismo cómplice, en el terreno de la economía, de la cultura, de la historia. Inmediatamente, el proyecto es asumido como propio por los amigos que ya apuntan posibles adherentes y trazan tácticas que no paran hasta lograr el control del Comité Nacional. ¿Qué nombre darle, entonces, a ese núcleo interno que expresará consecuentemente la posición nacional? pregunta uno de los concurrentes. Arturo lanza la idea de inspirarse en una frase de Yrigoyen: 'Todo taller de FORJA parece un mundo que se derrumba'. Lo que necesita el partido es, precisamente, un taller de 'forja' ideológica y FORJA puede ser al mismo tiempo, la sigla que resuma esta Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina" (Galasso, 2010: 263).

La Joven Argentina nos recuerda a las "Palabras Simbólicas" de Esteban Echeverría, también conocidas como "Credo o Creencia de la Joven Argentina". "El que suscribe, desconociendo la juventud de Buenos Aires por no haber estudiado en sus escuelas, comunicó el pensamiento de asociación que lo preocupaba, a sus jóvenes amigos don Juan Bautista Alberdi y don Juan María Gutiérrez, quienes lo adoptaron al punto y se comprometieron a invitar lo más notable y mejor dispuesto de entre ella. En efecto, el 23 de junio de 1837 por la noche, se reunieron en un vasto local, casi espontáneamente, de treinta a treinta y cinco jóvenes, manifestando en sus rostros curiosidad inquieta y regocijo entrañable. El que suscribe, después de bosquejar la situación moral de la juventud argentina, representada allí por sus órganos legítimos, manifestó la necesidad que tenía de asociarse para reconocerse y ser fuerte,

fraternizando en pensamiento y acción. Leyó después las *palabras simbólicas* que encabezaban nuestro credo. Una explosión eléctrica de entusiasmo y regocijo saludó aquellas palabras de asociación y fraternidad; parecía que ellas eran la relevación elocuente de un pensamiento común, y resumían en un símbolo los deseos y esperanzas de aquella juventud varonil” (Echeverría, 2010:113). Es decir, la cuestión implica el hecho de nombrarse como una nueva generación que es heredera de la de Mayo. “He aquí una generación que viene en pos de la generación de Mayo, hija de ella, hereda sus pensamientos y tradiciones; nacida en la aurora de la libertad, busca con ojos inquietos en el cielo oscurecido de la patria el astro hermoso que resplandeció sobre su cuna” (Echeverría, 2010: 211).

Construir una ficción y una filiación. “Nosotros, que creíamos vivir en una época de transición y preparación, que absorbería la vida de dos o tres generaciones, que veíamos predominante el elemento bárbaro en nuestro país y preveíamos muchas revueltas y desastres, antes que llegase el tiempo del logro de los destinos de la revolución de Mayo, queríamos el año '37 encarnar el *Credo* por el cual nos preparábamos a combatir, en una bandera que representase el porvenir de la Patria, vinculado a las generaciones jóvenes. Queríamos hacerles el legado de nuestra labor, de nuestras creencias y esperanzas” (Echeverría, 2010: 168). La Argentina está detenida, detenida ante el “progreso” y la “civilización”, como encerrada, encarcelada, oprimida. “Es que la Argentina para los románticos de 1837 se identifica con La Cautiva. Son los términos espaciales y significativos con los que operan: el desierto rústico, amenazador y desnudo que acecha, provoca la evasión como cabalgata y lirismo y llama para poseerlo, parcelarlo y transformarlo es *vacío* que provoca vértigo a la vez que urgencia por 'llenarlo' condicionado una debilidad regresiva entremezclada con avideces e imperativos de acción. El otro término es el matadero con sus dos connotaciones clave, lo pintoresco y lo pringoso; es decir, el matadero es la estancia impura” (Viñas, 2005: 14).. La “generación del 37” plantea una diferenciación entre libertad e independencia tal como ya hemos presentado en el capítulo en relación a Simón Rodríguez. “El gran pensamiento de la revolución no se ha realizado. Somos independientes, pero no libres” (Echeverría, 2010: 216). Sin embargo, a partir “de aquí surge otra contradicción en la que se balancean y no resuelven los hombres del 37, pero que carga de tensiones internas a sus obras: su americanismo literario y su antiamericanismo político, su fervor ante el desierto o su enternecimiento y lucidez frente al payador en conflicto con su denuncia y rechazo de Rosas y de las connotaciones que le adjudican. En el dilema progresismo-tradicionalismo optarán por el primer término; las contradicciones sólo se les aparecerán con los resultados de esa elección. Es decir, las resultantes de su progresismo -a los que sobrevivan para verlos- los tornará reaccionarios” (Viñas, 2005: 15). Los hombres del 37 son contemporáneos de Simón Rodríguez. Pero los diferencia el latinoamericanismo político. Entonces, podemos ficcionalizar una pedagogía que va de Rodríguez a Taborda y de Mayo a Facundo: el mismo recorrido de los jóvenes forjistas.

El 29 de junio de 1935, están congregados los “hombres que fundan la nueva organización y que constituyen el sector más lúcido de la pequeña burguesía argentina. Luis Dellepiane, gran figura de la Convención Radical, de sólida formación cultural y brillante expositor; Amable Gutiérrez Diez, director del diario 'La Unión' durante la primera guerra, periodista colocado en la lista negra por la prensa antinacional; Manuel Ortiz Pereyra, un fiscal leal a su pueblo que una década atrás anticipó buena parte de las ideas del forjismo; Gabriel Del Mazo, de actuación destacada como dirigente estudiantil y de honda conciencia latinoamericana; Homero Manzi, vibrante orador callejero, poeta nacional y conspirador yrigoyenista; Juan Luis Alvarado, agudo conocedor de

nuestras cuestiones económicas y entre tantos otros, intentando vanamente perderse entre la gente, con el firme propósito de no asumir cargos, ni ocupar vidrieras políticas, Arturo Jauretche, el soldado poeta de 'Paso de los Libres', el que timonea 'Señales' junto a Scalabrini Ortiz, el incansable luchador que ya ha abandonado para siempre la vanidad de 'los tiempos mozos' y sin pedir, ni esperar nada, sin reclamar el relumbrón, ni siquiera el reconocimiento, levanta ya sobre sus hombros esa criatura a la cual dio vida y nombre" (Galasso, 2010: 264). La primera reunión es presidida por Juan B. Fleitas: quien había sido ministro de Agricultura de Yrigoyen. Y la primera declaración fue redactada por Jauretche. "Somos una Argentina Colonial queremos ser una Argentina Libre" (Jauretche, 1989: 87). En esta declaración, se puede leer: "1° - Que el proceso histórico Argentino en particular y Latinoamericano en general, revelan la existencia de una lucha permanente del pueblo en procura de su Soberanía Popular, para la realización de los fines emancipadores de la Revolución Americana, contra las oligarquías como agentes de los imperialismo en su penetración económica, política y cultural, que se oponen al total cumplimiento de los destinos de América". "2° - Que la Unión Cívica Radical ha sido desde su origen la fuerza continuadora de esa lucha por el imperio de la Soberanía popular y la realización de sus fines emancipadores". "3° - Que el actual recrudescimiento de los obstáculos opuestos al ejercicio de la voluntad popular, corresponde a una mayor agudización de la realidad colonial, económica y cultural del país" (Jauretche, 1989: 87).

Este diagnóstico les permite declarar: "1° - Que la tarea de la nueva emancipación sólo puede realizarse por la acción de los pueblos". "2° - Que corresponde a la Unión Cívica Radical, ser el instrumento de esa tarea, consumando hasta su totalidad la obra truncada por la desaparición de Hipólito Yrigoyen". "3° - Que para ello es necesario en el orden interno del Partido, dotarlo de un estatuto que, estableciendo el voto directo del afiliado auténtico y cotizante, asegure la soberanía del pueblo radical, y en orden externo, precisar las causas del enfrentamiento argentino al privilegio de los monopolios extranjeros, proponer las soluciones reivindicadoras y adoptar una táctica y los métodos de lucha adecuados a la naturaleza de los obstáculos que se oponen a la realización de los destinos nacionales". "4° - Que es imprescindible luchar dentro del Partido, para que este recobre la línea de principismo e intransigencia que lo caracterizó desde sus orígenes, única forma de cumplir incorruptiblemente los ideales que le dieron vida y determinan su perduración histórica al servicio de la Nación Argentina". "Dentro de estos conceptos y tales fines, la Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina, F. O. R. J. A, abre sus puertas a todos los radicales y particularmente a los jóvenes que aspiren a intervenir en la construcción de la Argentina grande y libre soñada por Hipólito Yrigoyen". "- Por el radicalismo a la soberanía popular". "- Por la soberanía nacional a la emancipación del pueblo argentino" (Jauretche, 1989: 87-88). Un programa popular para la Patria Grande y, con una bienvenida especial, para los jóvenes. Es importante recordar que Gabriel del Mazo —antes de romper con el forjismo, ser electo diputado radical y formar parte del Bloque de los 44, con Antonio Sobral—, fue vicepresidente de F.O.R.J.A. y, por lo tanto, compartió estas ideas³. Aquí, podemos resaltar varios conceptos fundamentales:

- Pensar desde el sur: "América debe prepararse en la unión de sus pueblos, para defender su patrimonio moral y material del posible desborde de unos y otros conquistadores. Debe también en el espíritu del Pueblo, asumir una reconcentración

³ En la casa de su tía Rosa, se reunían "Juan B. Justo, médico de la familia, José Ingenieros, Leopoldo Lugones, Cosme Mariño, Juan Molina Vedia, Arturo Múscari y Jorge Borges (padre). Estaban también los hermanos Macedonio y Adolfo Fernández del Mazo" (Puiggrós, 1998: 111).

de hondura que le permita una nueva conciencia, erigir las grandes bases de una nación aún no nacida. América debe librar su cuerpo del sometimiento y su espíritu de los venenos prevalidos, para rehacer aquí la gracia y distribuir fortuna con alegría (...) Es en la fe profunda en lo popular nacional y en lo popular continental donde está nuestro rumbo cierto y digno, donde están todas nuestras iluminaciones de nuestra salvación” (Del Mazo en Godoy, 2015: 177).

- Ver lo universal desde el sur: “La tarea de F.O.R.J.A. no fue hacer ni liberalismo, ni marxismo, ni nacionalismo, sino contribuir a una comprensión en que el proceso fuera inverso y que las ideas universales se tomaran sólo en su valor universal pero según las necesidades del país y según su momento histórico los reclamasen, como creaciones propias del mismo en su marcha ascendente (...) Hacer del pensamiento político un instrumento de creación propia, en cuyos modos y fines podemos diferir, pero no en el planteo básico, que es desde la Argentina y para la Argentina, desde los argentinos y para los argentinos, más allá, desde los latinoamericanos o Latinoamérica” (Jauretche, 1989: 80).

- Pensar (desde) América Latina: “Así San Martín y Bolívar y demás realizadores de nuestra primera emancipación la concibieron como fundadores de una espiritualidad hecha acción para el cumplimiento de una obra libertadora” (Jauretche, 1989: 80).

- Nombrar Nuestra América: “(...) creo necesario insistir en que, para nosotros, América comienza en la frontera norte de México. Denunciamos la designación intencionada de América, comprendiendo sólo a los Estados Unidos de Norteamérica, como una táctica del imperialismo frente a la conducta de Nuestra América. ¡Nuestra América!” (Dellepiane en Jaramillo, 2012: 354). Esta expresión (“Nuestra América”), tiene indudablemente resonancias textuales martianas.

- Nombrar es definir: “(...) es preciso decir que la palabra América se emplea en un sentido restrictivo y en la imaginación del autor sólo representa esa fracción del continente que tiene una unidad de idiomas, de razas fundadoras, de religiones, de costumbres y que geográficamente llega hasta el límite de México (...) es urgente que América, la fracción de América expoliada y sojuzgada, establezca indubitadamente sus derechos a la existencia y a la elaboración de su propio destino” (Scalabrini Ortiz, 2001: 17).

- Construir el proyecto latinoamérica: “(...) sostenemos la necesidad de instaurar la unión efectiva de las naciones de América para realizar los actos fundamentales de la emancipación, imposible mientras perdure la desarticulación a que han sido conducidas por la influencia continua de los factores antiamericanos que rigen su política, su escuela, su milicia, su vida religiosa, su comercio y su prensa” (Cuadernos de FORJA N° 10-11-12, en Jaramillo, 2012: 381).

- Definir el porvenir de Nuestra América: “(...) lo americano es temblor de idea que junta nuestra tierra y nuestro cielo. Lo americano es lo constantemente presente, no lo fenecido. Es lo que está llegando no lo que pasó. Es lo que haremos no lo que hicimos” (Cuadernos de FORJA N° 1, en Jaramillo, 2012: 32).

Jauretche va a profundizar en estos planteos. “La idea no fue desarrollar América según América, incorporando elementos de la civilización moderna; enriquecer la cultura propia con el aporte externo asimilado, como quien abona el terreno donde crece el árbol. Se intentó crear Europa en América trasplantando el árbol y destruyen-

do al indígena que podía ser obstáculo al mismo para su crecimiento según Europa y no según América” (Jauretche, 1992: 148). Al hacerlo, va a desnudar sus raíces martianas. “Injértese en nuestras repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser América” (Martí, 2005: 10). Y, además, va a develar sus raíces tabordianas. “Esta exigencia no importa una negación de la legitimidad de la introducción del inventario de productos espirituales decantados en países extraños. El espíritu que es tradición y revolución es también **comunicación**, pues, los productos que crea su actividad no están condicionados por consideraciones de lugar. No tienen fronteras. Admitimos, pues, la posibilidad de esta ingerencia pero, en cuanto concierne a la legitimidad de esa introducción, ella está inexorablemente condicionada por la tradición; pues, ahí donde esta es negada y declarada en falencia, el trabajo del espíritu se detiene y oblitera a virtud de la ausencia de la memoria que es de su esencia. Nada se crea *ex nihilo*” (Taborda, 2011: 99). No se trata en ningún caso de negar otras tradiciones, otros idearios, sino pensar desde el Sur y problematizar “la historia universal”. “La compleja articulación y desarticulación de diversas historias en beneficio de una única historia, la de los descubridores, los conquistadores y los colonizadores, ha legado a la posteridad una concepción lineal y homogénea de la historia de la que deriva la ‘idea’ de América. Pero para que una historia sea vista como la primordial, debe existir un sistema clasificatorio que favorezca la marginación de determinados conocimientos, lenguas y personas” (Mignolo, 2005: 40).

Nuestra América no es territorio de universales abstractos que esconden lo hegemónico. Es territorio de cartografías dadas vueltas. “Principiemos por invertir el globo terráqueo colocando el Sur arriba porque somos hombres del hemisferio sur, del mismo modo que los hombres del hemisferio norte colocan el Polo Norte arriba. Esto nos produce la primer perplejidad, tal es la fuerza del hábito que nos ha acostumbrado a ver el mundo desde un lejano rincón, y desde abajo. Pero un globo no tiene arriba ni abajo si se lo supone en el espacio sin Norte ni Sur, y no hay ninguna razón para que consideremos nuestra casa en el planeta, en el barrio sur del mundo y no en el barrio norte, si ésta no es una designación cardinal, sino jerárquica” (Jauretche, 2008: 186). Esto es invertir el globo terráqueo y las lecturas. “Y esta necesidad primaria era la que F.O.R.J.A. vino a satisfacer. Promover el *modo nacional de ver las cosas* como punto de partida previo a toda doctrina política para el país, precisamente lo inverso de lo que hacían los partidos de doctrina” (Jauretche, 1989: 22). Ver desde el sur, supone leer cuáles son los intereses populares. “La expresión ‘posición nacional’ admite bastante latitud, pero entendemos por tal una línea política que obliga a pensar y dirigir el destino del país en vinculación directa con los intereses de las masas populares, la afirmación de nuestra independencia política en el orden internacional y la aspiración de una realización económica sin sujeción a intereses imperiales dominantes. Esta posición no es una doctrina, sino el abecé, el planteo elemental y mínimo que requiere la realización de una nacionalidad, es decir, la afirmación de su ser” (Jauretche, 1989: 21-22). Evidentemente, asistimos a una nación y una nacionalidad que están naciendo. “El nacionalismo de ustedes se parece al amor del hijo junto a la tumba del padre, el nuestro, se parece al amor del padre junto a la cuna del hijo, y esta es la substancial diferencia. Para ustedes la Nación se realizó y fue derogada; para nosotros, sigue todavía naciendo” (Jauretche, 1989: 62). Era, entonces, necesario parir una nueva lectura, una nueva interpretación desde el Sur. “Fue una labor humilde y difícil, porque tuvimos que destruir hasta en nosotros mismos, y en primer término, el pensamiento en que se nos había formado como al resto del país y desvincularnos de todo medio de publicidad, de información y de acción, pues ellos estaban en manos de los instrumentos de dominación, empeñados en ocultar la realidad. Fue labor humilde, porque tuvimos que renunciar a todas las doctrinas y a todas las soluciones que daban las biblio-

tecas y las cátedras para ir construyendo nuestro pensamiento exclusivamente con los aportes concretos de lo propio y del buen sentido” (Jauretche, 1989: 69).

¿Qué lecturas acompañaban a los forjistas? “(...) los hombres de FORJA leen preferentemente a los pensadores latinoamericanos antiimperialistas como José Martí, y Manuel Ugarte, a los revolucionarios mejicanos así como la literatura aprista -Haya de la Torre, Luis A, Sánchez y otros- y las obras teóricas marxistas que tratan sobre el fenómeno imperialista, cuidando de no trasladar estrategias y tácticas mecánicamente, sino de asimilar lo más provechoso para esa Argentina de los años treinta” (Galasso, 2003: 305). Con estas lecturas aparecen nuevas ideas: “(...) la concepción de la unidad latinoamericana, las ideas generales acerca de la explotación de una colonia por parte de una metrópoli imperialista y la convicción de que hay que oponer un frente de todas las clases sometidas al bloque opresor constituido por la alianza de la clase oligárquica y el imperialismo. (...) tanto en el campo económico -merced al aporte de Scalabrini- como en el político-cultural con los aportes de Jauretche- esencialmente se tratará de un auténtico pensamiento creador, de un renacimiento del pensamiento nacional eclipsado desde el fin de siglo” (Galasso, 2003: 305). Las lecturas sirven para descender velos, para develar y desvelar las expoliaciones económicas y colonizaciones culturales. “FORJA va a estar estrechamente ligado a la denuncia del denominado *Pacto Roca-Runciman*, que fuera denominado por la agrupación como *Estatuto Legal del Coloniaje*, mediante el cual considera que la oligarquía, a través del estado y sus mecanismos restaura la intervención del estado en beneficio del Imperio Británico, articula los instrumentos legales para colocar a la economía Argentina como apéndice de la británica” (Godoy, 2015: 282).

Las denuncias de la explotación vienen de la pluma de Scalabrini. “(...) no hay en el transcurso de la presidencia del General Justo una sola medida que haya nacido animada por un sentimiento de bienestar público, una sola medida que tienda a defender la economía nacional de la rapacidad extranjera. No hay una sola medida que no traduzca de inmediato y a las claras para el entendido que ha sido dictada por Gran Bretaña” (Scalabrini Ortiz, 1937: 232). Recordemos al pedagogo cordobés. “Por eso soportamos un Estado que no es el que corresponde a nuestra expresión, pero que, por ser adecuado a la unidad cerrada, favorece la persistencia de una burguesía agropecuaria que es tributaria de la burguesía inglesa” (Taborda, 2010: 409). Existen entre Taborda y Forja afinidades electivas. Volvamos a recordar. “Naturalmente, toda empresa de colonización va acompañada de justificativos elevados. El verbo que da nombre al acontecimiento procede del verbo latino *colo, colom, cultum*. Porque para el romano colonizar era poner planta, una planta de ciudad en suelo extraño con fines de dominio y de cultura” (Taborda, 2010: 410). Más allá de los pretendidos justificativos, la colonización oculta una verdad terrible. “La colonización es un fenómeno que alude al sometimiento de un inferior, de un impar, porque comienza afirmando una desigualdad entre colonizador y colonizado, y, por esto mismo se propone reemplazar con nuevos servidores a servidores promovidos a rango superior en el orden jerárquico de la nación” (Taborda, 2010: 411).

El pedagogo cordobés, a mediados de 1942, recibió una visita especial. Jauretche viajó a Córdoba y se reunió con José Cafasso, el referente cordobés de FORJA, que le extendió una invitación. “Cuando Jauretche se dispone a regresar, Cafasso le propone presentarle a un personaje interesante, uno de los pocos hombres de la Reforma que conserva su rebeldía: Saúl Taborda. Replegado en Unquillo (Córdoba), después del retroceso del movimiento reformista del 18, Taborda ha intentado ensamblar sus posiciones revolucionarias de extracción marxista con las necesidades nacio-

nales” (Galasso, 2003: 409-410). Las expoliaciones económicas están entrelazadas con la colonización pedagógica. “(...) todo lo que nos rodea es falso o irreal. Es falsa la historia que nos enseñaron. Falsas las creencias que nos imbuyen. Falsas las perspectivas mundiales que nos presentan y las disyuntivas políticas que nos ofrecen. Irreales las libertades que los textos aseguran” (Scalabrini Ortiz, 2001: 337). La idea de falsedad y la de falsificación aparecen juntas. “Desde hace un siglo arrastramos una vida falsificada. Falsificada es nuestra política que manejan mesnadas que desconocen y bastardean el principio esencial de la autodeterminación de los pueblos, falsificada es nuestra ciencia que prefiere el rigor de la disciplina filosófica, la técnica mera y simple puesta al servicio de la ganancia profesional, tanto más proficua cuanto menos se sabe responsable; falsificada es nuestro arte y nuestro pensamiento que no se nutren en la continuidad espiritual impresa en el idioma, sino que se concretan a ser sombras chinescas de otros pueblos que labran con amoroso tesón las canteras de sus viejas culturas, falsificados nuestros hábitos y nuestras costumbres, antaño, sobrios y fuertes, estragados hoy por un falso refinamiento que multiplica las necesidades civilizadas en procura del consumo por las ganancias que supone, falsificado es nuestro concepto de trabajo que no es ya función del hombre al servicio de la comunidad sino sacrificio impuesto por el afán de lucro que lo explota y lo degrada; falsificada es nuestra economía, que ya no es la economía de monopolio de la metrópoli española, pero que es el feudalismo capitalista que maneja a su arbitrio y voluntad el fondo económico de que se forman los elementos vitales de las comunidades; falsificado es nuestro sistema institucional a cuya sombra de manzanillo nuestra vocación federalista y comunal languidece afrentada por la limosna de la pañota que le arroja el poder central enriquecido con el empobrecimiento de las provincias pero empobrecido él mismo por su total carencia de la comprensión de nuestro destino” (Taborda; 2011: 14).

Y un día, los cuadernos de Forja, cuadernos pedagógicos y políticos, llegan a Perón. “Manzi nos retiraba de cada publicación un paquete de folletos y cuadernos de Forja para dárselos a dos oficiales, Quiroga y Sarmiento que vivían en el piso inferior al suyo, en el edificio de la calle Oro (Oro 3032) y éstos le enviaban dicho material a Italia a un mayor Perón del que hablaban con admiración y adhesión, como la futura gran figura del ejército” (Galasso, 2003: 397). “Por entonces, a través de los forjistas que mantienen contacto con hombres del ejército -Corra, Manzi, Estrada-, Jauretche identifica como personalidades importantes del gobierno al secretario de la Presidencia, coronel Enrique González, de tendencia nacionalista y al coronel Juan Domingo Perón, secretario del ministerio de Guerra quien ha intervenido últimamente en el arreglo de algunos conflictos laborales” (Galasso, 2003: 430). Sobre finales de julio de 1943, se estrecha la “relación entre Perón y Jauretche” (Galasso, 2003: 431). Las reuniones entre ambos eran diarias. “El hombre de FORJA reitera allí lo que durante casi diez años viene sosteniendo desde el volante y la tribuna callejera: la necesidad de la independencia económica, de la justicia social, de la soberanía, es decir, la revolución nacional que significa liberarnos del sometimiento al imperialismo británico y poner en marcha una Nueva Argentina que desarrolle sus fuerzas productivas, elevando sustancialmente las condiciones económicas-sociales del pueblo. Para ello, Jauretche, estima imprescindible la estructuración de un importante movimiento nacional, integrado por los sectores sociales enfrentados a los usufructuarios de la Argentina Agraria semicolonial y en este sentido, opina que hay que rescatar al Partido Radical de la claudicación en que lo ha hundido el alvearismo.” (Galasso, 2003: 433).

Si el radicalismo alvearista ya no acepta las ideas forjistas, estas “(...) son escuchadas atentamente y asumidas, en gran medida, por el hombre más inteligente del nuevo gobierno militar. Convertido de hecho en asesor político del coronel Perón,

Arturo vive momentos de gran entusiasmo y alegría. Ha logrado llevar las ideas centrales de FORJA hasta las puertas del mismo poder” (Galasso, 2003: 435). Las ideas forjistas llegan también hasta las tranqueras. Por el diario, Jauretche se informa sobre la sanción del Estatuto del Peón Rural. “Entonces, se deja caer nuevamente en su sillón y lee detenidamente las nuevas normas que registran el trabajo de los jornaleros del campo. Luego, sus ojos quedan fijos en el vacío, mientras una sonrisa se dibuja en su boca y viene desde el recuerdo aquel compañerito de su niñez, aquel Silverio Ávila en quien había descubierto, allá en su Lincoln natal, el rostro terrible de la injusticia” (Galasso, 2003: 454). Hacia finales de diciembre de 1944 (Saúl Taborda había muerto en las vísperas), Jauretche publica en un semanario de nombre sugestivo (“La Víspera”). Y en 1945, visita a otro cordobés que tuvo vínculos con Taborda, Amadeo Sabatini. La fórmula Perón- Sabatini o Sabatini-Perón es desestimada por el peludo chico. Al poco tiempo, recibe noticias de las manifestaciones en Berisso, en Avellaneda y en Rosario. También de la huelga en Tucumán y de anuncios de otras huelgas. “En la mañana del 17, muy temprano recibe nuevas informaciones de huelgas y manifestaciones en el interior, así como también del inminente avance de los trabajadores sobre la capital. Entonces, reunido con los forjistas más consecuentes, redacta un comunicado de adhesión al movimiento popular” (Galasso, 2003: 488). “(...) FORJA declara que en el debate planteado en el seno de la opinión está perfectamente deslindado el campo entre la oligarquía y el pueblo, cualquiera sean las banderas momentáneas que se agiten y que en consecuencia y en cumplimiento de su deber argentino y radical, expresa su decidido apoyo a las masas trabajadoras que organizan la defensa de sus conquistas sociales (...) habiéndose pasado el Comité Nacional del Radicalismo al campo de la oligarquía y estando vacante la conducción partidaria, las figuras representativas del radicalismo yrigoyenista, deben asumir esa conducción para que ésta sea expresión clara del pensamiento revolucionario de Yrigoyen en el que encuentran solución integral las inquietudes actuales del pueblo argentino, sintetizadas en Patria, Pan y Poder al Pueblo” (Jauretche, 1989:175).

La marcha del 17 de octubre “(...) demostró la capacidad de los trabajadores para actuar en defensa de lo que consideraban sus intereses. Pero además representó, de manera más difusa, un rechazo de las formas aceptadas de jerarquía social y los símbolos de autoridad. Esto fue particularmente notable durante la manifestación del 17 de octubre. Si bien la atención se centró en el objetivo esencial del acto -la figura de Perón y su liberación del confinamiento-, la movilización misma, y las formas que asumió, sugieren por sí solas un significado social más amplio. Los observadores más sagaces de ese episodio han concordado en el tono dominante de irreverencia e irónico sentido del humor que caracterizó a los manifestantes” (James, 2006: 48-49). Otros observadores no vieron irreverencias. “El 17 de octubre salieron a pedir cuenta de su cautiverio, a exigir un lugar al sol, y aparecieron con sus cuchillos de matarifes en la cintura, amenazando con una San Bartolomé de barrio norte. Sentimos escalofríos viéndolos desfilar en una verdadera horda silenciosa con carteles que amenazaban con tomarse una revancha terrible” (Martínez Estrada, 2005: 56). Ni vieron ningún sentido del humor. “El periódico comunista oficial escribía el 24 de octubre ‘Pero también se ha visto otro espectáculo, el de las hordas de desclasados haciendo vanguardia del presunto orden peronista. Los pequeños clanes con aspecto de murga que recorrieron la ciudad, no representan ninguna clase de la sociedad argentina. Era el malevaje reclutado por la policía y los funcionarios de la Secretaria de Trabajo y Previsión para amedrentar a la población” (Ramos, 1961: 416). ¿En qué consistió la irreverencia? “Un aspecto importante de esa subversión se relacionó con el sitito donde se expresaba tal conducta, es decir, con criterios tácitos de jerarquía espacial. Al desplazarse las multitudes irreverentes desde los suburbios obreros que bordeaban la Capital Federal, o al

cruzar los puentes del Riachuelo desde Avellaneda y otros puntos situados al Sur, para concentrarse en la zona céntrica y la Plaza de Mayo frente a la Casa de Gobierno, se violaron esos criterios. El comportamiento de los trabajadores al atravesar los suburbios más ricos agravó la blasfemia implícita en tal violación” (James, 2006: 49). Y, luego, de dejar atrás los suburbios llegaron a la plaza. “El hecho de que la manifestación culminara en la Plaza de Mayo fue por sí solo significativo. Hasta 1945 esa plaza, situada frente a la Casa de Gobierno, había sido en gran medida un territorio reservado a la ‘gente decente’, y los trabajadores que se aventuraban allí sin saco ni corbata fueron más de una alejados e incluso detenidos. Una fotografía ampliamente difundida que se tomó el 17 de octubre muestra a los obreros arremangados y sentados en los bordes de las fuentes de la plaza, con los pies sumergidos en el agua” (James, 2006: 49).

Y citando o (re) citando al hijo de Pedro Scalabrini que, además de profesor, fue paleontólogo, podemos decir: “El sol caía a plomo sobre la Plaza de Mayo cuando las primeras columnas de obreros comenzaron a llegar. Venían con su traje de fajina, porque acudían directamente desde sus fábricas y talleres. No era esa muchedumbre un poco envarada que los domingos invade los parques de diversiones con hábitos de burgués barato. Frente a mis ojos desfilaron rostros atezados, brazos membrudos, torsos fornidos, con las greñas al aire y las vestiduras escasas cubiertas de pringues, de restos de brea, grasas y aceites. Llegaban cantando y vociferando, unidos en la impetración de un solo nombre: ¡Perón!.. Un pujante palpitar sacudía la entraña de la ciudad. Un hálito áspero crecía en densas vaharadas, mientras las multitudes continuaban llegando. Venían de las usinas de Puerto Nuevo, de los talleres de Chacarita y Villa Crespo, de las manufacturas de San Martín y de Vicente López, de las fundiciones y acerías del Riachuelo, de las hilanderías de Barracas. Brotaban de los pantanos de Gerli y Avellaneda o descendían de las Lomas de Zamora... Era el subsuelo de la patria sublevado. Era el cimiento básico de la Nación que asomaba por primera vez en su tosca desnudez original, como asoman las épocas pretéritas de la tierra de la conmoción del terremoto. Era el abstracto de nuestra idiosincrasia y de nuestras posibilidades colectivas del presente, en su primordialidad sin recatos y sin disimulos. Era el de nadie y el sin nada, en una multiplicidad casi infinita de gamas y matices humanos...Eramos briznas de multitud y el alma de todos nos redimía. Presentía que la historia estaba pasando junto a nosotros y nos acariciaba suavemente como la brisa fresca del río. Lo que yo había soñado e intuido durante muchos años estaba allí presente, corpóreo, tenso, multifacetado, pero único en el espíritu conjunto. Eran los hombres que están solos y esperan, que iniciaban sus tareas de reivindicación. El espíritu de la tierra estaba presente como nunca creí verlo. Por inusitado ensalmo, junto a mí, yo mismo dentro, encarnado en una muchedumbre clamorosa de varios cientos de miles de almas conglomeradas en un solo ser unívoco, aislado en sí mismo, rodeado por la animadversión de los soberbios de la fortuna, del poder y del saber, enriquecido pro las delegaciones impalpables del trabajo de las selvas, de los cañaverales y de las praderas” (Scalabrini Ortiz, en Galasso, 1985: 82). Menos de dos meses después del 17 de octubre, el 15 de diciembre de 1945, se disuelve FORJA ya que “el pensamiento y las finalidades perseguidas al crearse F.O.R.J.A. están cumplidos al definirse un movimiento popular en condiciones políticas y sociales que son la expresión colectiva de una voluntad nacional de realización cuya carencia de sostén político motivó la formación de F.O.R.J.A. ante su abandono por el radicalismo” (Jauretche, 1989: 177). Disuelta F.O.R.J.A., sus afiliados quedan “en libertad de acción” (Jauretche, 1989: 177).

4.4. Peronismo(s)

“Por ese entonces, se asiste al espectáculo de una multitud frenéticamente consumidora que llena los cines, las confiterías, los negocios, sea avalancha criolla que viene del hambre y que nace jubilosamente a la civilización, seres asombrados por la gran ciudad que colocan veinte centavos en la victrola automática para escuchar a Antonio Tormo, mientras toman un vaso de vino y recuerdan su infancia triste, su pueblecito desvalido, su familia lejana ¡argentinos sorprendidos de recibir luz con sólo apretar un botón!. Pero habrá quienes desde la vereda antipopular fraguarán anécdotas para evidenciar el derroche de los obreros, la incapacidad de ‘los provincianos’ para vivir en la sociedad moderna. Jauretche se indigna y los enfrenta en agrias discusiones defendiendo ese acceso al consumo de los que nunca tuvieron nada” (Galasso, 2010: 536). Con el tiempo la indignación se vuelve escritura y —refiriéndose a Ezequiel Martínez Estrada, a quien ya hemos citado y a quien volveremos a citar, al referirnos al golpe de 1955 y a su pregunta sobre el peronismo *¿Qué es esto?*—, dice: “Podría haber agregado que es horrible hacer el sacrificio de llevar a la familia a Mar del Plata para encontrar que la habitación de al lado la ocupa la mecanógrafa, el peluquero o el repartidor de leche, que en el restaurante no hay mesa porque lo desbordan gentes que antes no tenían acceso a él; que los camarotes del tren le son disputados por la multitud en fiesta; que cualquiera ocupa un taxímetro y que hay que hacer cola para comprar el pollo ‘allo spiedo’ que antes ofrecía reverente el rotisero sin clientela al grave caballero de flácido bolsillo que lo tutea personalmente al protegerlo con la compra” (Jauretche, 1992: 92).

Derechos para las/os obreras/os provincianas/os, privilegios para las niñas y los niños. “Si la población infantil había sido, hasta entonces, objeto de exclusión social, en el discurso de Perón se resaltaban la dimensión *inclusiva* de las nuevas políticas y la jerarquización del hogar de los niños en las políticas de Estado. Esta concepción remitía a la relación profunda que Perón, desde su visión como político y como militar, establecía entre la infancia de una sociedad y el futuro de la nación” (Carli, 2002: 261). A fines de 1946, Jauretche acepta ser director en el Banco de la Provincia e invita a Raúl Scalabrini Ortiz para que ocupe un cargo en dicha entidad. Pero, éste se niega. Prefiere continuar con la campaña a favor de la nacionalización de los ferrocarriles. “La nacionalización de los ferrocarriles resulta una de las medidas claves de la Revolución Nacional y se conjuga con otras, para quebrar la opresión imperialista. El control de la moneda y los cambios ya se encuentra en manos del gobierno. El IAPI frena las pretensiones de consorcios cerealistas como Dreyfus y Bunge y Born. Bemberg contempla con ojos de asombro a esos jueces que han dejado de ser escribas a su servicio. Las empresas de gas y la mayor parte de las usinas eléctricas del interior son nacionalizadas. La flota mercante crece. La industrialización continúa a todo vapor. Al mismo tiempo, los avances se suceden en el campo económico social: sanción de nuevas leyes obreras y estricto cumplimiento de las anteriores, aplicación de convenios colectivos y creciente poder de los sindicatos, aplicación del Estatuto del Peón, ampliación de los beneficios jubilatorios, desarrollo de las obras sociales” (Galasso, 2010: 532-533).

Hacia 1947, millones de seres “mejoran profundamente sus condiciones de vida y por eso, porque saben cómo vivían y cómo viven ahora, se definen peronistas sin vacilación alguna” (Galasso, 2010: 534). El peronismo, en sus diferentes versiones, no es “producto de un partido revolucionario sino que ha surgido por un atajo imprevisible de la historia, ligando al ejército y a las clase obrera a través de un caudillo nacional. De ahí su espontaneísmo, de ahí su improvisación así como la ausencia de cuadros

medios y el rápido ascenso de figuras oscuras, trepadores sin altura política ni moral que sólo sirven para obstaculizar el proceso. Ellos ocupan ya cargos importantes mientras Scalabrini Ortiz rechaza la Secretaría de Transportes que le ofrece ahora el general Pistarini y a su vez, Jauretche comienza a encontrar obstáculos en el desempeño de sus funciones” (Galasso, 2010: 547). Hacia 1949, comienzan en el Banco de la Provincias los malentendidos y las disidencias. “Es uno de los hombres más ligados a la concepción económica de Miranda y se torna gradualmente en figura no digerible para el equipo de expertos comandado por Cereijo y Gómez Morales. Los enfoques encontrados agravan una antipatía que se torna creciente y cada nueva medida, desde una óptica casi liberal, provoca el desacuerdo de Jaurteche” (Galasso, 2010: 563). Por eso, a principios de 1950, Jauretche renuncia a la presidencia del banco. A los desaciertos políticos y a la renuncia, se suceden las tristezas. En 1951, muere su amigo Homero Manzi. Y el 26 de julio de 1952, muere Eva.

Más allá de las fundaciones, se intenta imprimir otro dispositivo. “Nunca como antes en la década del 50 la escuela habló del presente, en libros de lectura como *Privilegiados*, *Justicialismo*, *El Hada buena*, *Niños Felices*, *Patria Justa*, *La Argentina de Perón*. Evita fue palabra generadora” (Colotta, Cucuzza, Somoza Rodríguez, 2004: 305). En el libro *Auras Argentinas*, Expediente N° 83.462/53, de tercer grado, encontramos menciones e imágenes de Eva Perón y Juan Domingo Perón. También hay alusiones a las obras realizadas en la *Nueva Argentina*: las casitas para obreros, la creación de fábricas, las viviendas propias, los barrios modernos, la locomotora *Justicialista*, los aviones, los tractores, los automóviles de fabricación nacional, los ferrocarriles, los teléfonos, las pensiones a la vejez, las jubilaciones y las vacaciones pagas. El 1° de Mayo aparece como una fecha “patria”, como una fiesta del trabajo. Entre los patriotas, están Belgrano, San Martín, Güemes, Rosas, Rivadavia, Sarmiento y Mitre. “Los libros de textos peronistas incorporaron a los obreros, a los peones rurales y a las profesiones de escaso brillo social como protagonistas de las lecturas escolares. Los modelos de familia que aparecen en ellos dejaron de ser sólo familias de clase media alta o profesional. Familias obreras, sindicalistas, barrenderos, zapateros, labradores o mecánicos ampliaron el escenario social representado en las lecturas para niños y los acercaron, por un lado, a la configuración real de la sociedad y, por otro, al creciente protagonismo que esos sectores habían obtenido en el período peronista” (Colotta, Cucuzza, Somoza Rodríguez, 2004: 317-318). Son manuales editados “cuando el régimen peronista empezaba a mostrar síntomas de agotamiento. Coincidiendo con el año de la muerte de Eva Perón (1952) el Ministerio de Educación intensificó las reglamentaciones que conducían a una mayor peronización de la enseñanza y a un control completo de todo el sistema educativo” (Colotta, Cucuzza, Somoza Rodríguez, 2004: 328). El control sobre el sistema educativo no permite las complejidades. “Las lecturas escolares peronistas resultan, en nuestra época de una llamativa ingenuidad. No son explicativas sino reiterativas, parecen querer persuadir por medio de la repetición y de la acumulación de ejemplos, no presentan desarrollo de proceso sino acontecimientos espectaculares, el pasado sólo se tiene en cuenta si puede ser aprovechado como prefiguración del presente; la realidad es presentada bajo la forma predominante de oposiciones binarias; los principios didácticos y las relaciones lógicas entre conceptos están en buena parte ausentes y son reemplazados por declamación de proposiciones partidarias” (Colotta, Cucuzza, Somoza Rodríguez, 2004: 330).

El golpe de 1955, como política y pedagogía de la crueldad, sanciona los intentos de igualdades y las irreverencias de las ternuras y las dignidades. Jauretche, que se había mantenido silencioso y alejado desde finales de 1949, resurge para cuestionar la asonada de ese año. Así, en mayo de 1957, aparece su libro “Los profetas del

odio”. “Una carta que dirigí a Ernesto Sábato, motivó que algunos amigos, conocedores del texto, me pidiesen su divulgación. Resolví hacerlo comentando al mismo tiempo algunos libros y publicaciones de reciente aparición y de ahí este libro. Quiero poner en evidencia los factores culturales que se oponen a nuestro pleno desarrollo como Nación, a la prosperidad general y al bienestar de nuestro pueblo, y los instrumentos que preparan las condiciones intelectuales y de indefensión del país” (Jauretche, 1992: 26). ¿Qué decía la carta? “No, amigo Sábato. Lo que movilizó las masas hacia Perón no fue el resentimiento, fue la esperanza. Recuerde Ud. aquellas multitudes de octubre del 45, dueñas de la ciudad durante dos días, que no rompieron una vidriera y cuyo mayor crimen fue lavarse los pies en Plaza de Mayo, provocando la indignación de la señora de Oyuela, rodeada de artefactos sanitarios. Recuerde esas multitudes, aún en circunstancias trágicas y las recordará siempre cantando en coro -cosa absolutamente inusitada entre nosotros- y tan cantores todavía, que les han tenido que prohibir el canto por decreto-ley. No eran resentidos. Eran criollos alegres porque podían tirar las alpargatas para comprar zapatos y hasta libros, discos fonográficos, veranear, concurrir a los restaurantes, tener seguro el pan y el techo y asomar siquiera a formas de vida ‘occidentales’ que hasta entonces les habían sido negadas” (Jauretche, 1992: 26).

El escritor linqueño pide disculpas al lector “si encuentra agresividad en algunas partes del texto. Considere la actitud de los escritores a que me refiero: yo entré a su lectura de buena fe, conociéndolos adversarios, y prevenido sobre el pensamiento colonialista que representan. No esperé de ellos revelaciones sobre las raíces profundas de los males que nos afligen, pero soy un combatiente, y entre combatientes vivo y fui a su lectura esperando la crítica como el resultado de meditaciones hechas en la serenidad del laboratorio o del gabinete de investigación. Preveía conclusiones falsas, pero contaba con el aporte cierto de muchos datos y la corrección de los erróneos que pueden gravitar en mi pensamiento. Eran además vencedores, y si pude admitir su violencia en el combate –que no fue mucha cuando lo hicieron-, pude esperar que ésta se amenguara en la victoria. Esperaba balances, con su activo y pasivo, compulsas de errores y aciertos, y conclusiones fundadas y útiles para el futuro” (Jauretche, 1992: 26-28). Estos escritores están “aislados por completo de la realidad nacional, sólo les ha afectado lo episódico y adjetivo en reacciones personales -y eso explica la violencia de sus actitudes verbales- que intentan trasladar a sus generalizaciones, uniformemente proyectadas sobre esquemas extraños con la única finalidad de adecuar los hechos nacionales a los cuadros sinópticos confeccionados sobre hechos foráneos, que difunden los slogans de la propaganda internacional. Es éste el canevá envejecido sobre el que bordan sus arbitrarias conclusiones, con el apoyo y transcripción constante de libretistas y panfletistas ocasionales, cuya memoria desaparecerá muchísimo antes que la de los acontecimientos que comentan, y a los que pretenden atribuirles autoridad de ‘clásicos’ cuando ya no lo son ni de la moda que representan, y que les llega tarde” (Jauretche, 1992: 28-29). Otra vez la dicotomía. “Vuelven a moverse sobre el consabido tema de ‘Civilización y Barbarie’ pero el estilo es otro. La anatomía y la fisiología de aquellos libros -digamos Facundo, para el caso- son expresiones nuestras, nuestro es el apóstrofe, nuestro es el relato y la forma de la pasión y nuestros son el tema, la evocación, los hechos, se siente correr por las páginas de aquellos libros la misma sangre del Facundo de carne y hueso -uno ‘agarró’ para los libros, como el otro ‘agarró’ para el caballo, he dicho alguna vez-, si el lector aporta el texto contrariado por la falsedad de los planteos o de las conclusiones, vuelve al mismo conquistado por el encuentro con la propia sensibilidad, por la identidad nacional que reconoce en las fracturas de quienes ejemplifican con hechos propios del país, por los modos de decir,

que son los de sus paisanos, y por las analogías, referidas siempre al paisaje, los hombres y los hechos que le son familiares” (Jauretche, 1992: 30).

Los modos de decir “facúndicos” son dichos de otra manera ciento diez años después. “En 1845, Sarmiento escribía evocando *La pradera* de Fenimore Cooper, y recuperada así cierta unidad simbólica desaparecida entre América del Sur y Europa/Estados Unidos, bajo la fórmula de lucha Civilización/Barbarie. Sarmiento escribía también para señalar, en una misma línea evolutiva, que el presente bárbaro de las pampas correspondía -graduaciones aparte- al pasado norteamericano. En 1945, conservadores, liberales y socialistas recurrieron nuevamente a una imagen-reflejo (...)” (Svampa, 2006: 323. Estos decires facúndicos y esta imagen-reflejo se mal-dicen en los años posteriores. Y la maldición da la pista: un *Libro Negro de la Segunda Tiranía* y, luego, *¿Qué es esto? Catilinaria*. “Eran las mismas huestes de Rosas, ahora enroladas en la bandera de Perón, que a su vez era el sucesor de aquel tirano. Especie de representantes legales, ejercían sin poncho en la ciudad, en el seno mismo de la ciudad sin poncho pero con el facón, el oficio de desjarretadores, degolladores y saladores del tasajo de antaño. El país seguía siendo un gran criadero y matadero de vacas como lo fuera desde Echeverría hasta Houdson. Y aquellos siniestro demonios de la llanura, que Sarmiento describió en *Facundo*, no habían perecido” (Martínez Estrada, 2005: 56). *Catilinaria*. Cicerón. El mismo Cicerón de “La Fuerza es el derecho de las bestias”. Cicerón, el peronismo y el antiperonismo. “He aquí el obrerismo de Perón, cuán diferente del electoralismo de Yrigoyen, pero a la vez cuán parecido al gobierno de la mulatería y de la gauchería de Rosas” (Martínez Estrada, 2005: 57). Estos análisis eran rápidos por su liviandad y por el tiempo transcurrido. “No podía exigirse una visión de intelectuales a los actores directos de la Revolución de 1955 -militares o civiles- en cuanto eran arrastrados por el turbión de los acontecimientos inmediatos y las pasiones y los intereses en juego. Pero a los que se creen intelectuales, había el derecho de reclamarles una mayor objetividad de juicio capaz de separar lo incidental de lo permanente, lo profundo de lo superficial, lo sustantivo de lo adjetivo, diferenciando el hecho de las apariencias. Por el contrario, los libros analizados revelaban aún menor ecuanimidad que los contendientes, y sobre todo una falta de interpretación de los hechos profundos que demostraba que ellos, como cuerpo, se sentían agredidos por un proceso histórico que los lesionaba” (Jauretche, 1992: 46).

¿Por qué Jauretche toma a Borges y Martínez Estrada? “Ezequiel Martínez Estrada y Jorge Luis Borges no son ejemplos tomados al acaso. Los dos son figuras máximas en las alas extremas de la aparente disparidad ideológica de la ‘intelligentzia’. Su actitud del momento que se analiza revela en que medida esa divergencia es ajena a nuestras divergencias y coincidencias nacionales. En cambio su coincidencia en un hecho concreto, cuando el país real expresado por el pueblo intenta definirse -y esto con reiteración histórica sin excepción- y contra el mismo, evidencia la comunidad que está en la base de sus supuestos culturales y sobre la que se apoya toda la arquitectura de la ‘intelligentzia’. Agregar más sería adelantarse al contenido demostrativo de este trabajo y sus conclusiones” (Jauretche, 1992: 46). Acerca de la escritura, afirma: “Habrá en esto redundancia como en todos mis trabajos, pero conviene no olvidar que persigo un fin didáctico, por lo que hay que caer y volver a caer sobre lo mismo para compensar, con la reiteración, el ocultamiento de verdades, que se dicen, de que se ocupa el mecanismo de la publicidad, que a falta de elementos de convicción utiliza su difusión masiva y continuada para la deformación del pensamiento argentino, cultivando memorias y olvidos maliciosos” (Jauretche, 1992: 48). Estamos en el campo de una didáctica propia que repite, esperando a que todas y todos comprendan. “Desde mi punto de vista los contenidos que tienden a la deformación o el desconocimiento de lo

propio -subjetivo o colectivo- sirven para consolidar una situación de poder entre una cultura *dominante y otra subordinada*” (Quintar, 2006: 60).

“¿Cómo posibilitar pensamientos autónomos frente a la globalización, la transnacionalización de capitales, los medios masivos de comunicación, *el bloque histórico y la tecnologización de la subjetividad*? (Quintar, 2006: 61). Una escritura didáctica con recursos “gauchescos” es un buen recurso. “Espero que se me perdone, pues escribo para mis paisanos del común, a quienes quiero facilitar la lectura que desearía fuese como un diálogo y que no deje a nadie en ayunas por un prurito de precisión técnica o sobreentendidos” (Jauretche, 1984: 18). “Además, debe permitírseme esa licencia. En esta lucha larga y no motorizada venimos de un viejo galope... y con caballo de tiro. Cuando me apeo del yo, hago la remuda en el nosotros. Y los dos están sudados” (Jauretche, 2002: 19). Es ya es una gramática para divulgar. “(...) el difícil arte de escribir fácil, como ya lo he dicho en otra ocasión. No pretendo ejercer magisterio, pero no puedo olvidar, como la maestra de grado, que se debe tener en cuenta el nivel medio y no el superior, así que pido a los ‘más adelantados’ que sean indulgentes y más bien que ayuden a los otros en esta tarea en que estoy. Además, redundar es necesario porque el que escribe a ‘contra corriente’ de las zonceras no debe olvidar que lo que se publica o se dice está destinado a ocultar o deformar su naturaleza de tales. Así, al rato nomás de leer lo que aquí se dice, el mismo lector será abrumado por la reiteración de los que las utilizan como verdades inconclusas” (Jauretche, 2002:19).

Sin duda, el hecho de divulgar sirve para construir un nosotros. “También es intencionado el paso frecuente de la primera persona del singular a la primera del plural. Aspiro a no ser más que un instrumento de una conciencia colectiva que se hace punta en la pluma del que escribe y que la transición se produzca espontáneamente, según me diluyo, al escribir, en la multitud (...) Se logra, si, diciendo de sí dice nosotros, y entonces la cuestión se reduce a saber si hay algo más que un cambio de pronombres en este caso” (Jauretche, 2002: 19). También sirve para divulgar la gramática decolonial. Por ello, Jauretche agrega *La Yapa* a los *Profetas del Odio*. Y, más tarde, un manual para descolonizar y desazonar: *El Manual de Zonceras Argentinas*. “Las zonceras no se enseñan como una asignatura. Están dispersamente introducidas en todas y hay que irlas entresacando” (Jauretche, 2002: 17). La colonización pedagógica es, en definitiva, la (de) formación y la fundamentación del odio. “Como toda forma de racismo, el epistémico está vinculado con la política y la socialidad. El racismo epistémico hace caso omiso de la capacidad epistémica de ciertos grupos de gente. Puede basarse en la metafísica o en la ontología pero, sin embargo, sus resultados son los mismos: la evasión del reconocimiento de los demás como seres completamente humanos” (Maldonado Torres, 2006: 71). Y el racismo epistémico (su)pone a Europa como el lugar a llegar, el lugar a imitar. Las otras y los otros no son del todo humanas y humanos y sus conocimientos apenas ensayos. “El privilegio epistemológico que la ciencia moderna se concede a sí misma, es, pues el resultado de la destrucción de todos los conocimientos alternativos que podrían venir a enjuiciar ese privilegio. En otras palabras, el privilegio epistemológico de la ciencia moderna es producto de un *epistemicidio*. La destrucción del conocimiento no es un artefacto epistemológico sin consecuencias, sino que implica la destrucción de prácticas sociales y la descalificación de agentes sociales que operan de acuerdo con el conocimiento enjuiciado” (Boaventura de Sousa Santos, 2009: 81).

Los saberes, como las Pedagogía, son saberes del y desde el Sur. “El principio de incompletud de todos los saberes es condición de la posibilidad de diálogo y debate epistemológicos entre diferentes formas de conocimiento. Lo que cada saber contribu-

ye a tal diálogo es el modo en que orienta una práctica dada en la superación de cierta ignorancia. La confrontación y el diálogo entre los saberes supone un diálogo y una confrontación entre diferentes procesos a través de los cuales prácticas diferentemente ignorantes se transforman en prácticas diferentemente sabias” (Boaventura de Sousa Santos, 2009: 115). La incompletud y la arrogancia de saberes construyen esperanzas o crueldades. “Aquí la tragedia es que todos hemos sido conducidos, sabiéndolo o no, queriéndolo o no, a ver y aceptar aquella imagen como nuestra y como perteneciente a nosotros solamente. De esa manera seguimos siendo lo que no somos. Y como resultado no podemos nunca identificar nuestros verdaderos problemas, mucho menos resolverlos, a no ser de una manera parcial y distorsionada” (Quijano, 2003: 226). Para pensar las complejidades y lo mestizo, hace falta la otra parte de Nuestra América. “Diríamos que América está en los temas que son más odiados: pueblo, masa, analfabetismo, indio, negro. En ellos yace la otra parte de nuestro continente, el de mero *estar* que puede redimirnos” (Kusch, 1999: 155). Así, llegamos a la senda que conduce a odiar y negar lo propio. “El pueblo miserable de descamisados y grasitas tendrá por el ídolo el mismo acrecentado fervor que tuvo por Rosas, porque ese desdichado pueblo ha perdido el respeto y, si no lo tuvo nunca, la superstición de los valores de una auténtica cultura y de una auténtica civilización” (Martínez Estrada, 2005: 84).

Este escritor hace un juego de espejos entre Sarmiento y Rosas, y entre él mismo y Perón. El maestro sanjuanino ya había distinguido entre pueblo y población. Ahora, es su turno. “(...) Perón encontró una población contada por millones en los censos, pero desorganizada, desanimada, abatida, desunida, sin cohesión ni contacto entre sí, sin espíritu de clase, sin órganos de resistencia, mutualidad o defensa de sus intereses gremiales. Se le había predicado mucho pero no se le daba el trigo. Encontró población y no pueblo, habitantes y no miembros de una sociedad, trabajadores individuales y no proletariado, pobres que pedían un poco más de pan como si lo mendigase y no seres expoliados que exigían justicia” (Martínez Estrada, 2005: 65). ¿Cómo se formaron Perón y Sarmiento? ¿Quiénes fueron sus maestros? “Los verdaderos maestros de Perón no fueron los grandes políticos ni los grandes militares; su mentalidad mediocre no podía admirar ni seguir las enseñanzas sino de hombres mediocres. Y que además lo fueran en el orden moral, pues en definitiva militares y políticos no son aberraciones técnicas o profesionales, sino morales. Que haya tomado *pro domo sua* ideas de Von Clausewitz y tácticas y planes de la *blitzkrieg* de Von Schlieffen significa poco. Así como Sarmiento tradujo las vidas de Jesús, Franklin, Lincoln y Mann para educar moralmente a su pueblo. Perón tradujo el ‘Manual de la conducción’ para embrutecer y sojuzgar al suyo. Sus modelos pudieron haber sido mentalidades del calibre de Goering, Rhom o Millán Astray, militares políticos *ersatz*. Políticos jíbaros de microcefalia militar o militares como la acromegalia del mundo sobre las multitudes. No tenemos que pensar en Mussolini o Hitler, porque de acuerdo con las observaciones de Hegel sobre las especies enanas americanas, Perón fue una contrafigura liliputiense de ellos” (Martínez Estrada, 2005:199).

Ambos tuvieron maestros diferentes y el mismo “mal”: la sombra de Facundo. “El peronismo ha sido podado, no arrancado. Puede reverdecer” (Martínez Estrada, 2005: 330). “Lo esencial en ese sistema, según su declaración es el ‘movimiento’. Adquiere expansión y auge instantáneos y ecuménicos porque habló en el centro de la ciudad-orbe el lenguaje casi olvidado del campo de los saladeristas. Trajo a la metrópoli la amarga hez de la vieja barbarie campesina, a la que señaló con el índice Sarmiento (si desaparecida del campo refugiada en la ciudad) y la hibridó en un maridaje mitológico con el elemento arrabalero y suburbano. Hizo un mestizaje de laboratorio

con los cromosomas inferiores de la barbarie campesina y los cromosomas de la barbarie metropolitana” (Martínez Estrada, 2005: 284). Estos cromosomas llevan a la(s) lengua(s) del malón. “La primera de las cuatro clases de 'bárbaros' correspondía a los grupos humanos con conductas extrañas o violentas y cuyo sentido de la justicia, la razón, los modales o la generosidad (benignidad) era aberrante. El término 'bárbaro' se aplicaba, entonces, a una persona o un pueblo que actuaba sobre la base de opiniones no del todo claras o formuladas con descuido y cierta irracionalidad, o aquellos que tenían una conducta alborotada o poco racional” (Mignolo, 2007: 43). “El segundo significado de la palabra 'bárbaro' es más acotado (...) los españoles aseguraban, por ejemplo, que los pueblos indígenas del Nuevo Mundo, 'carecían' de las palabras adecuadas para nombrar a Dios, una entidad cuyo nombre adecuado y verdadero se encontraba en latín” (Mignolo, 2007: 44).

Y la(s) lengua(s) del malón nos conecta/n con el/los vocabulario(s) de los bárbaros. “Como toda secta, el peronismo tuvo su vocabulario ad hoc de pocas pero muy expresivas palabras. No alcanzó sin embargo la maestría del desatino, estolidez verbal del yrigoyenismo. Yrigoyen fue un gran maestro en el arte o la magia de usar palabras para no decir nada. A las palabras clave les dieron los jerarcas y los pregoneros una acepción semántica muy fuerte y patética. 'Descamisados', 'grasitas', 'justicialismo', 'sumergidos' y hasta 'compañeros', 'oligarcas', 'conquistas del trabajo', ejercieron el poder hipnótico de los grimorios. También los radicales habían creado palabras privativas de su germanía: 'genuflexo', 'turiferario', 'régimen', 'causa', 'oligarcas', 'klan', 'manganello', 'contubernio' y otras. Y el rosismo mazorquero: 'salvajes', 'asquerosos', 'tintín', 'refalosa', 'calado', 'jeringatorio', etc. No constituyó un lenguaje en uno ni en otro caso, no pasaron de ser voces injertadas en el diccionario del habla usual, pero crearon una avanzada en la falange de elementos destructores y corruptores de las instituciones consagradas, en este caso el idioma. El análisis filosófico más que gramatical de las palabras clave creada por las sectas y los partidos políticos basados en sus principios, como es lo cierto sin excepción, serviría correctamente para enjuiciar el valor moral y social de los movimientos que desde muy antiguo representan la protesta de las fuerzas rebeldes sofocadas. 'Justicialismo' es un sinónimo encubridor de 'justicia social', explicable por el código psicoanalítico” (Martínez Estrada, 2005: 287). ¿Tienen dueño las palabras? ¿Hay manuales y diccionarios neutrales? ¿Hay lecturas no intencionadas? “La oligarquía no solamente es dueña de las cosas, también es dueña de las palabras. 'Libertad', 'democracia', y 'moral' figurarán cuantas veces sea necesario un decreto que dé el zarpazo a las libertades civiles argentinas” (Cooke, 2007: 14).

Por ello, es necesario leer diferente, leer distinto. “Se esmera Martínez Estrada, con intención peyorativa, en establecer la continuidad histórica del proceso que dio origen al partido federal primero, al radicalismo más tarde, y por último al movimiento popular de 1945. Está en la línea 'Civilización y Barbarie', ¿Cuándo no? ¿Qué extrañar entonces que donde nosotros encontramos el enfrentamiento de opresores y oprimidos, de minorías extranjerizantes el sólo encuentre el de libros y alpargatas, el de 'cultos y bárbaros?’” (Jauretche, 1992: 78). “Es en este sentido en que, en el terreno pedagógico y cultural, no se trata simplemente de reemplazar civilización-barbarie por opresor-oprimido, sino de poner en discusión el proyecto civilizatorio, en el marco del cual se organizaron en América Latina los estados nacionales y los sistemas escolares de instrucción pública” (Rodríguez, 2015: 84). Es decir, debemos revisar los vínculos existentes entre el Estado nación y su constitución (pedagógica). “Porque no es un cambio de nombres para una nueva dicotomía, siendo que pone en discusión el tipo de vínculo, y resignifica el conjunto de los elementos de esa configuración discursiva

educativa” (Rodríguez, 2015: 84). En definitiva, esto consiste en poner en entredicho la confusión. “Esta es la raíz del dilema sarmientino de 'civilización o barbarie' que sigue rigiendo a la 'intelligentzia'. *Se confundió civilización con cultura, como en la escuela se sigue confundiendo instrucción con educación.* La idea no fue desarrollar América según América, incorporando los elementos de la civilización moderna; enriquecer la cultura propia con el aporte externo asimilado, como quien abona el terreno donde crece el árbol. Se intentó crear Europa en América trasplantando el árbol y destruyendo al indígena que podía ser obstáculo al mismo para su crecimiento según Europa y no según América” (Jauretche, 1992: 148). Tal descripción no es más que civilización o barbarie, libros o alpargatas. “Estamos otra vez en la famosa oposición de libros y alpargatas que inventó Ghioldi, uno de la misma laya, con el resultado que era de prever: las masas populares hicieron del agravio una divisa” (Jauretche, 1992: 79).

En 1956 Ghioldi “ (...) desde las columnas de La Vanguardia aconseja fusilar: 'SE ACABO LA LECHE DE LA CLEMENCIA'” (Jauretche, 1992: 109). Aquí, nos hallamos ante una idea que leímos en el Manual de Patología de Alvarez. Respecto de esto último, un ex forjista, Atilio García Mellid, es el pensador que transforma el agravio en motivo de orgullo. En 1946, publica *Caudillos y montoneras en la historia argentina*. “La lista de oposiciones que presenta el autor tiende a subrayar la naturaleza de esta división: Unitarismo/Gaucha, Progresismo/Montonera, Unicato/Compadrito, Régimen/Chusma, Oligarquía/Descamisado” (Svampa, 2006: 347). García Mellid construye continuidades entre las generaciones de Mayo y el peronismo que no excluyen el espíritu facundio. “La novedad del libro de García Mellid radica, entonces, en esta manifiesta voluntad de incorporar al peronismo en su lectura de la historia argentina desde la Barbarie concebida en términos positivos; en establecer una línea de continuidad hasta el presente que enlaza al pueblo y sus líderes; en pensar lo bárbaro como sustancia del pueblo, en tanto expresión instintiva y espontánea de 'lo nacional y lo popular' así como los valores democráticos. Por primera vez, en la visión de García Mellid comulgan revisionismo y forjismo actualizados en la exaltación de la figura de Yrigoyen y su inserción en una línea histórica popular, que se enlaza con Perón, visto como su sucesor natural. En fin, dicha lectura integra al peronismo dentro de una visión revisionista, que hará posible luego su readopción por la llamada izquierda nacional” (Svampa, 2006: 351).

Para el pensador linqueño, no se trata de una dicotomía: “(...) la cultura debe ir precedida de zapatos, ropa, frazadas y pan” (Jauretche, 1992: 79). Por eso, promover “la enseñanza técnica sin crear paralelamente las condiciones de aplicación de la técnica es fabricar técnicos para la emigración, o para que decoren la salida con un título inútil, y alfabetizar niños cuyos hogares no estén en los niveles de vida correspondientes a la alfabetización es como levantar agua con una horquilla. Todas las escuelas mecánicas que hay en el país no han producido el 1 por mil de los torneros que produjo el desarrollo industrial que en pocos años convirtió peones de 'pata al suelo' en obreros especializados, y todas las escuelas y facultades de comercio y economía no pudieron divulgar elementales conocimientos de los negocios y de las actividades comerciales, que ahora son sentido común de los argentinos gracias a una etapa de expansión que se vivió. No se trata de que la enseñanza técnica no sea necesaria, pero es inútil si no están dadas las condiciones para su efectividad, como no se trata de no alfabetizar, sino de alfabetizar sobre una sociedad en condiciones de recibir el alfabeto y ponerlo a su servicio” (Jauretche, 1992: 81). Alfabetizar es, entonces, crear las condiciones para poder recibir el alfabeto al servicio de la sociedad. O sea, pedagogías del sur. “Aquí está la trampa de la pedagogía colonialista. Impedir el desarrollo de nuestra cultura y barnizar al mismo tiempo el país de una apariencia cultural, desvincu-

lar la cultura de la vida concreta, para que sea un adorno, una decoración de 'pega' que oculta y hasta impide obrar a los factores verdaderos de la realización cultural sobre la base propia y necesaria" (Jauretche, 1992: 81).

La pedagogía colonial también aparece en el prologuista arrepentido del poema *Paso de los libres*. "Lo recuerdo a ese Borges. Sabe su oficio. En alguno de sus buenos versos lo recuerda a un abuelo que fue coronel de los que pelearon, y hasta parece con orgullo. Medio lo protege al indio, que no era tan culto como él. Seguramente cree que vale menos" (Jauretche, 1992: 111). Claro que lo recuerda. "Hablando de este Borges, me acuerdo de un prólogo que le hizo a un libro mío. Comenta una patriada, que viví y es su tema, y dice que la 'patriada es el único rasgo decente de la odiosa historia de América'. Ahí lo tienen pintado al hombre. Toda nuestra historia es una porquería, odiosa hasta la que hizo el abuelo" (Jauretche, 1992: 112). El poeta y prologuista "(...) debe haber bajado de las nubes, pues en una conferencia que dio hace tres o cuatro años en la S.A.D.E., sobre los gauchescos, mencionó a todos -oro, plata, cobre y lata- menos al prologado. Yo no puedo creer que haya sido por motivos políticos, porque sé que Borges es un amante de la libertad de pensamiento. Si no lo creyera dudaría de todo. ¡Da miedo pensar lo que sería un Borges, de tirano, con la sartén por el mango, si es tan castigador con una cosa tan chiquita como una pluma y un olvido!" (Jauretche, 1992: 116). El pensador linqueño reconoce el enojo borgeano. "Yo no digo que Borges no tenga motivos para estar enojado, lo echaron de un empleo que tenía en la Municipalidad donde revistaba como inspector de ferias y con una revolución. Con otra lo hicieron Director de la Biblioteca Nacional. Algo hemos ganado, porque lo veo más para director de biblioteca que para andar mirando balanzas y almacenes rosados" (Jauretche, 1992: 118). Sin duda, la suerte de los escritores es la suerte de la patria. "Porque Borges, y los como él -no importa la insignificancia del hombre, sino la grandeza del artista- no trascenderían en la historia si no es con la patria que los haga trascender. Tenemos que luchar por ellos: ellos también son parte de nuestro destino, y a pesar de ellos darles un lugar en la histórica cumpliendo en la historia con nuestro deber" (Jauretche, 1992: 119).

La colonización pedagógica, ya lo hemos mencionado, no es una "yapa". Es la que habilita un pensamiento eurocéntrico que se puede definir como la "incapacidad para ver el mundo desde nosotros mismos" (Jauretche, 1992: 158). Por ello, es necesario "combatir la 'cultura' ordenada por la dependencia colonial. Implica, por lo pronto una revisión respecto del pasado nacida de la búsqueda de las propias raíces que obliga a restaurar el prestigio de quienes fueron sumergidos por no ingresar a las jerarquías oficializadas; el impulso que destruye los falsos héroes consagra paralelamente a otros que responden a las exigencias de una verdadera cultura nacional" (Jauretche, 1992: 146). Esto implica revisar el pasado no quedándose como anticuarios sino para poder leer en él las tareas del presente. "Es una especie de Renacimiento, de fe en la genuinidad de lo nacional que vertebró la violencia crítica a la 'intelligentzia' colonizada, que sólo tiene un valor sucedáneo, carente de originalidad como simple repetición de ajenos repertorios. El combate contra la superestructura establecida abre nuevos rumbos a la indagación, otorga otro sentido creador a la tarea intelectual, enriquece la cultura aún en su aséptico significado al proveerla de otro punto de vista brindado por las peculiaridades nacionales" (Jauretche, 1992: 146). Acerca de lo universal y lo hegemónico, el autor afirma: "Sólo por la victoria en esta contienda evitaremos que bajo la apariencia de los valores universales se sigan introduciendo como tales los valores relativos correspondientes sólo a un momento histórico o lugar geográfico, cuya apariencia de universalidad surge exclusivamente del poder de expansión universal que les dan los centros donde nacen, con la irradiación que surge de

su carácter metropolitano. Tomar como absolutos esos valores relativos es un defecto que está en la génesis de nuestra 'intelligentzia' y de ahí su colonialismo" (Jauretche, 1992: 146).

La intelligentzia es una inteligencia preocupada por lo formal, por los formalismos: una inteligencia al servicio del pensamiento hegemónico. Por eso es interesante el concepto "nuestra intelligentzia". "La intelligentzia es el fruto de una *colonización pedagógica* y esto es muy distinto a la espontánea incorporación de valores universales a una cultura nacional, y recíprocamente, como pretenden los asépticos expertos en el tema, que prescindan del análisis de las condiciones objetivas" (Jauretche, 1992: 146). Parafraseando a Simón Rodríguez y Martí, se trata de errar o inventar, de imitar o crear. "Así la 'intelligentzia' facilitó el proceso de la estructuración de los nuevos países dependientes, derogando todos los valores autóctonos que podían servir para el proceso de filtro y asimilación; mucho menos admitió la posibilidad de una creación original, nacida de esa convivencia y de una recíproca penetración. Así el proceso de europeización que se practicó desde 1853 en adelante no consistió en la incorporación a la cultura preexistente de los valores europeos -universales si se quiere-, sino en la derogación lisa y llana de aquélla, lo que fue facilitado por esa identificación del concepto civilización con el concepto cultura, muy propia del siglo XIX" (Jauretche, 1992: 149). Tal posición conduce a la idea de la comunidad preexistente. "¿Necesitamos decir que lo que constituye el fondo perviviente y esencial de la voluntad de Mayo es la autodeterminación de las comunidades existentes en la demarcación territorial llamada Argentina?" (Taborda, 2011: 6). En palabras del pensador linqueño, la incompreensión "de lo nuestro preexistente como hecho *cultural*, o mejor dicho, el entenderlo como hecho *anti-cultural*, ayudó a que lo preexistente fuera privado de todos los medios de expresión. No bastó con la masiva sustitución de la población nativa por el torrente migratorio que se volcó sobre el litoral, ni con la distorsión económica que impuso esa civilización para hacernos una prolongación abastecedora del modelo que se proponía imitar. La inteligencia se hizo 'intelligentzia' y dando por resuelto que la cultura era exclusivamente lo importado se convirtió en uno de los más eficaces instrumentos para extirpar de raíz los elementos locales de cultura preexistentes. Sólo la tradición oral y los hábitos cuya perdurabilidad es lentamente afectada por el cambio de condiciones parecieron con preferencia en aquellos lugares no útiles a los fines concretos perseguidos por la civilización, en remotos rincones de provincias" (Jauretche, 1992: 150).

Con relación a lo preexistente y a la colonización pedagógica, en el capítulo III, aparece el nombre de Saúl Taborda. "Lo anota muy bien Saúl Taborda en sus *Investigaciones pedagógicas* (ED. Ateneo Filosófico de Córdoba. Dos tomos, 1951). La exactitud de cuyos señalamientos críticos no exige que se coincida en todas sus conclusiones proyectivas. La enseñanza primaria no está dirigida a formar hombres, sino ciudadanos" (Jauretche, 1992: 174). La cita a Taborda se encuentra en los análisis sobre la escuela primaria. "La campana que lo llamaba a clase era un cotidiano corte entre dos mundos y su formación intelectual tuvo que andar así por dos calles distintas a la vez, como la rayuela con las piernas abiertas entre los cuadros" (Jauretche, 1992: 170). La rayuela está en el recreo y en la vida. "La escuela no continuaba la vida sino que abría en ella un paréntesis diario. La empiria del niño, su conocimiento vital recogido en el hogar y en su contorno, todo eso era aporte despreciable. La escuela daba la imagen de lo científico; todo lo empírico no lo era y no podía ser aceptado por ella, aprender no era conocer más y mejor, sino seleccionar conocimientos, distinguiendo entre los que pertenecían a la 'cultura' que ella suministraba, y los que venían de un mundo primario que quedaba más allá de la puerta" (Jauretche, 1992: 170). La "intelligentzia" encontraba en la escuela uno de sus frutos "(...)" y estaba destinada a producir porque

reproducía el esquema sarmientino de Civilización y Barbarie. Era la preferencia por la montura inglesa del sanjuanino, olvidando que el recado era una creación empírica nacida del medio y las circunstancias, así como lo había sido la montura inglesa en su propio medio. Los dos productos de una cultura elaborada vitalmente, concepto ininteligible para quien entiende por cultura un producto de marca que se adquiere como usuario” (Jauretche, 1992: 170).

Jauretche no pudo advertir que la “operación de represión, desplazamiento o subordinación de distintas formas culturales fue eficaz, pero también incompleta e inestable” (Rodríguez, 2015: 14). Y es sobre la incompletitud y lo inestable que pueden darse luchas por los sentidos de las pedagogías. Para el ex forjista, este desencuentro “entre la escuela y la vida producía un desdoblamiento en la personalidad del niño: ante los mayores y los maestros, se esmeraba en parecer un escolar cien por cien, frente a sus compañeros y fuera de los límites de la escuela defendía su yo en una posición hostil a lo escolar, como un pequeño Frégoli que estuviera cambiándose constantemente el paquete traje de los domingos y las ropitas de entrecasa” (Jauretche, 1992: 170). El problema no era la teoría pedagógica. “Aunque la teoría pedagógica, fuera buena, se fundase en Pestalozzi, en la doctora Montessori, o en otro, la pedagogía estaba alterada por esa actitud básica que superaba el conocimiento experimental del maestro, cuando éste, evadido de su formación normalista, intentaba corregirla: el programa y la dirección escolar más alta lo impedían. Hasta el mismo maestro era subestimado en cuanto hombre, en función de una imagen ideal del mismo, correspondiente al concepto de ‘cultura’” (Jauretche, 1992: 172). La crítica es a la institución, no a los docentes. “Con emoción evoco a mis maestros de primeras letras -cómo no hacerlo si mi madre también fue maestra- ahora que comprendo la distorsión que ellas también sufrían entre el mundo como es y el mundo según lo exigían los programas y las directivas. Pienso ahora en aquella escuela de los pueblos rurales donde a principios de siglo los ‘niñitos’ variaban entre los ocho años y los dieciséis -ya paisanitos de bigote- y donde se hacinaban cuarenta o cincuenta alumnos en un aula para treinta y donde el maestro o la maestra tenían que atender generalmente dos ‘clases’ al mismo tiempo (...) Ellos también tenían que desdoblarse a riesgo de contradecir inspecciones y programas, y elaborar el suyo de contrabando, para salvar a base de personalidad, la distorsión del hecho y la teoría” (Jauretche, 1992: 172). “Como dice Taborda, la escuela pública fue y es una escuela nacionalista” (Jauretche, 1992: 174-175). Y, al igual que el pensador cordobés, esta idea de lo nacional “no resulta de la nación como vida, sino de una concepción ideológica de la nación” (Jauretche, 1992: 175). Esta idea de nación no vital, no vitalista, se vincula con la colonización pedagógica. Y, como se ha mencionado en el capítulo III, la idea de colonización pedagógica remite a Spranger. “La colonización, recepción y renacimiento (culturales), deben ser considerados como fenómenos pedagógicos de gran estilo. Mucho más allá de la educación familiar, escolar y aún nacional, está el hecho importantísimo de que un pueblo pueda ser educado en la cultura de otro” (Spranger, 1968: 50). En el caso de Jauretche, en *La Yapa*, este pedagogo alemán no aparece como un pedagogo, sino como una cita de un texto de Jorge Abelardo Ramos que lo define como un “imperialista alemán” (Jauretche, 1992: 175).

Junto a las maestras y los maestros que debían desdoblarse, aparecen como *intelligentzia* los profesores universitarios. “Retornan a la Universidad los ‘viejos maestros’ e ingresan los ‘flor de romero’ que serán semilla de ‘viejos maestros’ mientras el viento barre las últimas ‘flores de ceibo’” (Jauretche, 1992: 186). Los viejos maestros vienen de la mano del Dr. José Luis Romero, el interventor de la Universidad de Buenos Aires. Las flores de ceibo aluden a los profesores que provenían del campo nacio-

nal. Por fuera de las instituciones educativas, parte del andamiaje colonial lo constituyen los medios de comunicación. “La prensa nos dice todos los días que su libertad es imprescindible para el desarrollo de la sociedad humana, y nos propone su beneficios por oposición a los sistemas que la restringen por medio del estatismo. Pero nos oculta la naturaleza de esa libertad, tan restrictiva como la del estado, aunque más hipócrita, porque *el libre acceso a las fuentes de información* no implica la libre discusión ni la honesta difusión, ya que ese *libre acceso* se condiciona a los intereses de los grupos dominantes que dan la versión y la difunden” (Jauretche, 1992: 223). Junto a la autoridad periodística (lo “dice La Nación” o lo “dice La Prensa”), utiliza su mecanismo “para crear y sostener el prestigio de los personajes que se crean a ese efecto a través de la misma, de la universidad, las academias e innumerables instituciones” (Jauretche, 1992: 249). Con un lenguaje popular, el pensador linqueño afirma que estos personajes que se van construyendo son figurones. “La calidad de Académico da la más alta jerarquía al figurón” (Jauretche, 1992: 271). Y, si en la Academia de Historia, se juegan historias oficiales o revisionismos; en la Academia de Ciencias Morales; aparecen nombres como “el Almirante Rojas” y “Norteamérico Ghioldi” (Jauretche, 1992: 278). No obstante lo sucedido en 1955, y más allá de la colonización pedagógica, sostiene: “De todas maneras la batalla de la inteligencia está ganada. El pensamiento que momentáneamente no gobierna los instrumentos de poder, gobierna las esperanzas y las ideas del 80 por ciento de los argentinos (...) Un río o un arroyo se diferencia del otro, pero contemplados desde la altura que permiten los años y las filosofías de quien está al margen de las disputas eventuales, se ven a todas las aguas afluir al mismo cauce, al río común del destino nacional. Se percibe también la insignificancia de los terraplenes y obstáculos opuestos a su curso. Basta mirar más arriba, percibir la nieve acumulada en las cumbres para tener la seguridad de lo que ocurrirá cuando vengan los deshielos. Los días suceden a los días. El tiempo es inexorable y el agua bajará por las laderas. Lo que nunca ocurrirá es que el agua suba. Es la diferencia entre lo histórico y lo antihistórico. ¿Qué importancia tiene saber por qué cauce bajará el aluvión y qué importancia tiene el cauce mismo” (Jauretche, 1992: 318).

4.5. De colonizaciones y manuales

La colonización pedagógica persiste en otro texto: El *Manual de zonceras argentinas*. “Con esto dejo dicho que este libro es una segunda parte de ‘Los profetas del odio y la yapa’ -es decir una contribución más al análisis de la pedagogía colonialista-, en el cual se exponen las zonceras, para que ellas conduzcan por su desenmascaramiento a mostrar toda la sistemática deformante del buen sentido y su finalidad” (Jauretche, 2002: 18). En este manual, Jauretche disecciona “el entramado conceptual de la pedagogía colonialista, mostrando simultáneamente la interrelación entre sus componentes. Teorías, conceptos y valores constituyen ese puzle de zonceras que extravían la comprensión de quienes piensan desde ellas” (Cangiano, 2003: 49). El *Manual de zonceras argentinas* aparece en el otoño de 1968. La idea de zonzo ya había aparecido en su poema *Paso de los Libres*. Jauretche contrapone la idea de viveza criolla con la de zoncera. “Tal es la situación, no somos zonzos, nos hacen zonzos” (Jauretche, 2002: 12). Nos azonzan. La colonización pedagógica hace eso. Pero, ¿porqué un manual? ¿Es una intertextualidad con el *Manual de patología política* de Agustín Alvarez, aunque éste sea parte del entramado de la colonización pedagógica?

Nuestra propuesta es leer el manual en clave de una “pedagogía liberadora”. “Además descubrir las zonceras que llevamos adentro es un acto de liberación, es como sacar un entripado valiéndose de un antiácido, pues hay cierta analogía entre la

indigestión alimenticia y la intelectual. Es algo así como confesarse o someterse al psicoanálisis que son modos de vomitar entripados-, y siendo uno el propio confesor o psicoanalista” (Jauretche, 2002: 16). ¿Qué son las zonceras? “Las zonceras de que voy a tratar consisten en principios introducidos en nuestra formación intelectual desde la más tierna infancia -y en dosis para adultos- con la apariencia de axiomas, para impedirnos pensar las cosas del país por la simple aplicación del buen sentido. Hay zonceras políticas, históricas, geográficas, económicas, culturales, la mar en coche. Algunas son recientes, pero las más tienen raíz lejana y generalmente un prócer que las respalda. A medida que usted vaya leyendo algunas, se irá sorprendiendo, como yo oportunamente, de haberlas oído, y hasta repetido innumerables veces, sin reflexionar sobre ellas y, lo que es peor, pensando desde ellas” (Jauretche, 2002: 12). Estas zonceras “cumplen las mismas funciones de un sofisma, pero más que un medio falaz para argumentar son las conclusión del sofisma, hecha sentencia” (Jauretche, 2002: 12). El abogado linqueño pronuncia zonceras como sentencias. “Su fuerza no está en el arte de la argumentación. Simplemente excluyen de la argumentación actuando dogmáticamente mediante un axioma introducido en la inteligencia -que sirve de premisa- y su eficacia no depende, por lo tanto, de la habilidad en la discusión como de que no haya discusión. Porque en cuanto el zonzoso utiliza la zoncera -como se ha dicho- deja de ser zonzoso” (Jauretche, 2002: 13). “Este es un manual de zonceras, y no un catálogo de las mismas. Doy, con unas cuantas de ellas, la punta del hilo para que entre todos podamos desenredar la madeja. Y aclaro que no soy ‘uno’ más ‘vivo’ sino apenas un ‘avivado’ y aún me temo que no mucho, porque ya se verá cómo he ido descubriendo zonceras dentro de mí” (Jauretche, 2002: 16).

Este catálogo “debe ser obra colectiva y a cuyo fin le pido a usted su colaboración” (Jauretche, 2002: 16). Razón por la cual, en la primera edición, se dejó unas hojas rayadas para anotar otras zonceras. Las mismas no son “una asignatura. Están dispersamente introducidas en todas y hay que ir las entresacando” (Jauretche, 2002: 17). Pensar, problematizar en lugar de azonzar, es algo que necesita de la historia como disciplina. “Veremos entonces, que muchas tuvieron una finalidad pragmática y concreta que en el caso las hace explicables aún como errores, y que su deformación posterior, dándole jerarquía de principios, ha respondido a los fines de la pedagogía colonialista para que actuemos en cada emergencia concreta sólo en función de la zoncera abstracta hecha principio. Esto lo veremos muy particularmente en la increíble zoncera de que la victoria no da derechos, que verdaderamente es un ‘*capalavoro*’ en la materia “ (Jauretche, 2002: 13). Y de nuevo, nos topamos con la escritura como estrategia de comprensión. “(...) como las zonceras se revisten de un aire solemne - que forma parte de su naturaleza-, les haremos un ‘corte de manga’ tratándolas en el lenguaje común, que es su enemigo natural” (Jauretche, 2002: 13).

Una aparece como la madre de todas las zonceras: Civilización y barbarie. “La palabra ‘civilización’, empleada por primera vez en 1757 por el marqués de Mirabeau, tuvo un lugar eminente entre las ideas-imágenes que han atravesado la época moderna. Prontamente, el vocablo designará algo más que un proceso creciente de refinamiento de las costumbres, para integrar dos acepciones. Por un lado, el concepto indicará ‘el movimiento’ o proceso por el cual la humanidad había salido de la barbarie original, dirigiéndose por la vía del perfeccionamiento colectivo e ininterrumpido. Por otro lado, la noción apuntará a definir un ‘estado’ de civilización, un ‘hecho actual’, que era dable observar en ciertas sociedades europeas. Sentido diacrónico el primero, visión sincrónica la segunda, confundidas, entremezcladas, pero disímiles en sus consecuencias, ambas confirmaban el nacimiento de una nueva concepción de la historia, la idea de un dinamismo universal, de un progreso que unía al género humano, más

allá de las fronteras geográficas” (Svampa, 2006: 17). La barbarie, por su parte, viene de más lejos. Son los extranjeros. “Entre los bárbaros, la mujer y el esclavo ocupan el mismo cargo. La causa de esto es que carecen de elemento gobernante por naturaleza” (Aristóteles, 2007: 43). En la polis, se reúnen los hombres-ciudadanos, mientras que “el enemigo de la sociedad ciudadana, es por naturaleza y no por casualidad, o bien un ser inferior o más que un hombre” (Aristóteles, 2007: 43). Los hombres-ciudadanos poseen “la palabra. La voz es indicación del dolor y del placer; por eso la tienen también los otros animales” (Aristóteles, 2007: 44). El logos, la palabra, el argumento “existe para manifestar lo conveniente y lo dañino, así como lo justo y lo injusto” (Aristóteles, 2007: 44).

Las palabras de los griegos se contraponen así a los balbuceos de las otreddes. “Los griegos y luego los romanos para designar a los demás pueblos, al menos a los más apartados, usaron el término *bárbaro* que, según algunos, alude onomatopéyicamente a su lenguaje, al parecer ininteligible como un balbuceo” (Ortiz, 1975: 39). Es decir, son balbuceos que provienen del desierto. “La inmensa extensión del país que está en sus extremos es enteramente despoblada, y ríos navegables posee que no ha surcado aún el frágil barquichuelo. El mal que aqueja a la República Argentina es la extensión: el desierto la rodea por todas partes y se le insinúa en las entrañas; la soledad, el despoblado sin una habitación humana, son por lo general los límites incuestionables entre unas y otras provincias. Allí, la inmensidad por todas partes: inmensa la llanura, inmensos los bosques, inmensos los ríos, el horizonte siempre incierto, siempre confundiéndose con la tierra entre celajes y vapores tenues que no dejan en la lejana perspectiva señalar el punto en que el mundo acaba y principia el cielo. Al sur y al norte acéchanla los salvajes, que aguardan las noches de luna para caer, cual enjambres de hienas, sobre los ganados que pacen en los campos y sobre las indefensas poblaciones. En la solitaria caravana de carretas que atraviesa pesadamente las pampas, y que se detiene a reposar por momentos, la tripulación reunida en torno del escaso fuego vuelve maquinalmente la vista hacia el sur al más ligero susurro del viento que agita las hierbas secas, para hundir sus miradas en las tinieblas profunda de la noche, en busca de los bultos siniestros de la horda salvaje que puede, de un momento a otro, sorprenderla desapercibida” (Sarmiento, 1963: 20). Es la extensión como desierto y como barbarie. “Si un destello de literatura nacional puede brillar momentáneamente en las nuevas sociedades americanas, es el que resultará de la descripción de las grandiosas escenas naturales, y sobre todo de la lucha entre la civilización europea y la barbarie indígena, entre la inteligencia y la materia; lucha imponente en América, y que da lugar a escenas tan peculiares, tan características y tan fuera del círculo de ideas en que se ha educado el espíritu europeo, porque los resortes dramáticos se vuelven desconocidos fuera del país donde se toman, los usos sorprendentes, y originales los caracteres” (Sarmiento, 1963: 75).

Desde esta posición, las ciudades cumplen la función de civilizaciones pedagógicas. “La ciudad es el centro de la civilización argentina, española, europea; allí están los talleres de las artes, las tiendas de comercio, las escuelas y colegios, los juzgados, todo lo que caracteriza, en fin, a los pueblos cultos” (Sarmiento, 1963: 67). ¿Civilizaciones pedagógicas y/o pedagogías coloniales? La falsa dicotomía civilización o barbarie implica no “realizar un país sino fabricarlo, conforme a planos y planes, y son éstos los que tienen en cuenta y no el país al que sustituyen y derogan, porque como es, es obstáculo” (Jauretche, 2002: 24). Fabricar con planos y planes es copiar, es imitar, es ir contra la corriente. “En tren de clasificación, la *zoncera* de *Civilización y barbarie* es una *zoncera* intrínseca, porque no nace del falseamiento de hechos históricos ni ha sido creada como un medio aunque después resultase el medio por exce-

lencia, ni se apoya en hechos falsos. Es totalmente conceptual, una abstracción anti-histórica, curiosamente creada por gente que se creía historicista, como síntesis de otras abstracciones” (Jauretche, 2002: 24). Es ir contra la historia sin contar con nuestras historias. “Plantear el dilema de los opuestos *Civilización y barbarie* e identificar a Europa con la primera y a América con la segunda, lleva implícita y necesariamente a la necesidad de negar América para afirmar Europa, pues una y otra son términos opuestos: cuanto más Europa más *civilización*; cuanto más América más *barbarie*; de donde resulta que progresar no es evolucionar desde la propia naturaleza de las cosas, sino derogar la naturaleza de las cosas para sustituirla” (Jauretche, 2002: 29).

Las zonceras que aparecen en el manual se dividen en zonceras sobre el espacio, sobre la población, de autoridad, institucionales, económicas y otras. Entre las zonceras sobre el espacio, consta la Zoncera N° 2: *El mal que aqueja a la Argentina es la extensión*. “Pero el sanjuanino tenía por delante el ejemplo de los Estados Unidos, modelo al que se remitía constantemente. ¿Y qué era la extensión de los territorios del Río de la Plata por comparación del que buscaron como suyo los del modelo? (Jauretche, 2002: 34). El proyecto decolonial es una soberanía extensa, es una Patria Grande. Por ello, no existe tal “misterio de Guayaquil”, alusión al encuentro entre San Martín y Bolívar que figura como Zoncera N° 4 (Jauretche, 2002: 45) “El único misterio es éste que se haya hecho un misterio de un hecho evidente, enturbiando la cuestión con una pequeña e interminable polémica de dimes y diretes cuyo propósito último es ahondar las diferencias entre americanos, justamente lo que San Martín quiso impedir con su austero silencio. He ahí como hay otra traición a San Martín, es decir a su causa americana, en esto de repicar con el ‘misterio’” (Jauretche, 2002: 45). Volviendo al autor de Facundo, el pensador linqueño escribe y describe dos zonceras.

- Zoncera N°16: “*El niño modelo* de los norteamericanos es el niño Benjamín Franklin; el nuestro, el niño Domingo Faustino Sarmiento. Los norteamericanos propusieron a Franklin porque el otro candidato, Abraham Lincoln, tenía un físico más bien para niño malo. Aquí no se tuvo en cuenta la belleza física, como se comprueba con sólo mirar los innumerables Sarmiento, que en mármol, bronce, yeso o en reproducción fotográfica acechan a los niños en todos los rincones escolares. Tal vez el haber llegado a Presidente de la República en un país donde se educa para ciudadano y no para argentino, haya sido factor decisivo, desde que ser Presidente es la legítima aspiración de todo *niño modelo* que se respete” (Jauretche, 2002: 45). El pensador sanjuanino ficcionaliza su infancia en *Recuerdos de Provincia*, diferenciándola de la de Facundo. “En la casa de sus huéspedes, jamás se consiguió sentarlo a la mesa común; en la escuela era altivo, huraño y solitario; no se mezclaba con los demás niños, sino para encabezar actos de rebelión y para darles de golpes. El *magister*, cansado de luchar con ese carácter indomable, se provee de una vez de un látigo nuevo y duro, y enseñándolo a los niños aterrados: 'Este es, les dice, para estrenarlo en Facundo'. Facundo de edad de once años, oye esta amenaza y al día siguiente la pone a prueba. No sabe la lección, pero pide al maestro que se la tome en persona porque el pasante lo quiere mal. El maestro, condesciende; Facundo comete un error, comete dos, tres, cuatro, entonces el maestro hace uso del látigo y Facundo, que todo lo ha calculado, hasta la debilidad de la silla en que su maestro está sentado, da una bofetada, vuélcalo de espaldas, y entre el alboroto que esta escena suscita toma la calle y va a esconderse en ciertos parrones de una viña, de donde no se le saca sino después de tres días. ¿No es ya el caudillo que va a desafiar más tarde a la sociedad entera?” (Sarmiento, 1963: 117). Resulta extraño que un maestro, que un pedagogo, condene y prejuzgue las infancias. “Para compensar las lógicas resistencias maternas a que sus tiernas criaturas se parezcan físicamente al modelo, se distribuye una imagen de

niño malo, la de Facundo, ocultando sus rasgos bajo una pelambre aterradoramente, y se enseña a las criaturas lo que el niño modelo cuenta sobre la niñez del niño malo, que si no mató a los padres fue porque estaba ocupado en sacarle los ojos a las gallinas” (Jauretche, 2002: 119).

• Zoncera N° 17: “La imagen del niño Domingo Faustino Sarmiento que usted lleva metida adentro, es la de una especie de Pulgarcito con cara de hombre, calzado con grandes botas y cubierto con un enorme paraguas, marchando cargado de libros bajo una lluvia torrencial. (Los niños sanjuaninos son los únicos a quienes esta imagen no impresiona, pues saben que jamás llueve en San Juan durante el ‘período lectivo como dice la prestigiosa ‘docente’ doña Italia Migliavaca. Más bien a San Juan se le da por los temblores y los terremotos)” (Jauretche, 2002: 121). Este ideal “sarmientino” de no ausentarse un solo día de la escuela funciona como una letanía. “¿A quién no le han machacado en la edad escolar cuando uno prefería quedarse en la cocina junto a las tortas y al maíz frito en los días lluviosos, con que Sarmiento nunca faltó a clase así lloviera, nevara o se desataran huracanes?” (Jauretche, 2002: 121). Sin embargo, esta letanía fue puesta en cuestión con “la aparición de la nueva ola de niños malos (‘revisionistas’)” (Jauretche, 2002: 121). Las críticas desde el humor no son para “deteriorar la imagen de nuestro *niño modelo*, sólo trato de reducirlo a proporciones humanas” (Jauretche, 2002: 126). Humanizarlo es poner énfasis en su “talento, voluntad y curiosidad” (Jauretche, 2002: 126). Las ficciones biográficas sarmientinas fueron creadas por él mismo. “Las zonceras de Sarmiento las inventó Sarmiento” (Jauretche, 2002: 128). Las zonceras no suponen “la mera ineficiencia de la educación” (Jauretche, 2002: 128). Es el “deliberado propósito de que sea eficiente para los fines perseguidos por la ‘colonización pedagógica’ al difundir las zonceras como premisas inevitables de todo razonamiento referente al interés de la comunidad. Confiemos -y la experiencia nos es favorable según es hoy el sentir de la mayoría de los argentinos- que es ineficiente en ese aspecto y lo será mucho más a medida que vayamos identificando las zonceras que sirven de premisas a todos los razonamientos que el aparato de la superestructura cultural maneja, mucho más influyentes hoy que con la escuela, con los progresos técnicos de los medios de comunicación” (Jauretche, 2002: 220).

¿Pueden las zonceras vincularse con los mitos freirianos? “Una de las grandes -si no la mayor- tragedias del hombre moderno es que hoy dominado por la fuerza de los mitos y dirigido por la publicidad organizada, ideológica o no, renuncia cada vez más, sin saberlo, a su capacidad de decidir. Está siendo expulsado de la órbita de las decisiones. El hombre simple no capta las tareas propias de su época, le son presentadas por una élite que las interpreta y se las entrega en forma de receta, de prescripción a ser seguida” (Freire, 1973: 33). Ambos pensadores “leen” desde el Sur en clave de liberación. Son contemporáneos. Su primera carrera fue el derecho. Problematizan y escriben sobre los medios de comunicación, la escuela y los intereses de las clases populares. Las zonceras fueron publicadas en contemporaneidad con la *Pedagogía del Oprimido* y ambos autores van madurando sus ideas. “Sintomáticamente, cada vez que la oligarquía contempla temerosa el avance popular y avizora el fin de sus privilegios, el aparato ideológico que maneja acentúa la difusión de ‘slogans’ y ‘zonceras’ antiobreros que, lamentablemente, prenden con mayor o menor intensidad en los sectores medios. De esa manera, la clase dominante quiebra el frente nacional y desplaza a importantes sectores de clase media hacia su vereda política, alejándolos de los trabajadores” (Jauretche en Galasso, 2010: 36). También comparten la noción de transición. “Tal vez la deficiencia de nuestros datos científicos obedezca al tipo de nuestra economía y sociedad en transición” (Jauretche, 1987: 140). Para el pedagogo nortestino, las sociedades “que viven este paso, esta transición de una época a otra, exigen,

por la rapidez y la flexibilidad que las caracteriza, la formación y el desarrollo de un espíritu también flexible” (Freire, 1973: 35).

4.6. El medio pelo

En una sociedad en transición nace el “medio pelo”. “A mediados de noviembre de 1966, aparece ‘El medio pelo en la sociedad argentina’. Analiza allí, en casi cuatrocientas páginas, el surgimiento y evolución de las clases que conforman nuestra sociedad, apelando a su rico conocimiento de la Argentina real para graficar, con anécdotas, lugares y arquetipos, los distintos momentos de ese proceso. La formación de la clase alta, su desarraigo, la inserción de la inmigración el nuevo mundo de las clases medias y la burguesía son retratados con pincelazos nítidos, a través de una lectura coloquial y amena. Esta sociología, plagada de dichos populares y anécdotas jugosas, provoca impacto en el mundo del lector de la Argentina y sus resultados asombran al propio Arturo, convirtiéndose su libro en el ‘best seller’ del momento” (Galasso, 2010: 373). “‘El medio pelo...’ constituye una descarnada crítica a la burguesía nacional por faltar a la cita con la historia y negarse a cumplir su función” (Galasso, 2010: 374). El por qué del subtítulo de la obra surge con claridad de las propias palabras del autor. “Con esto se comprenderá por qué he subtulado este trabajo como ‘apuntes para una sociología’ con la esperanza de proporcionar al sociólogo, desde la orilla de la ciencia, elementos de información y juicio no técnicamente registrados, que suelen perderse con la desaparición de los contemporáneos. Que lo logre o no, dependerá de mis actitudes que ‘pido a los santos del cielo’ me ayuden a ponerme en la huella de tan ilustre marginal de lo científico” (Jauretche, 1987: 10).

Esta observación desde la orilla de una ciencia que, para Jauretche, fue “colonizada” lleva a la impugnación de la colonialidad del saber. “Cada palabra de este subtítulo es una ‘toma de posición’, la definición de un terreno ¿una ciencia hecha de apuntes? ¿una sociología arraigada a lo particular?, ¿y la neutralidad, universalismo, unidad de la ‘comunidad científica’?” (Manuele en Gonzalez, 2000: 302). Necesariamente, se debe tener “otro” método. “Tener estaño es una expresión sucedánea de otra tal vez más grafica pero menos presentable, y se refiere al ‘estaño’ de los mostradores” (Jauretche, 1987: 14). Desde este punto de vista, tener estaño no es más que escribir desde el compromiso. “Deseo que el lector lo tenga presente, cuando recordando que el que escribe es un hombre comprometido, lo confronte con otros informantes de apariencia aséptica. La verdad es que todos estamos comprometidos porque todos estamos en la vida, y la vida es eso: compromiso con la realidad” (Jauretche, 1987: 18). Y tal escritura no puede ser compleja. “Me resta advertir que con frecuencia seré redundante volviendo a lo ya dicho para ampliar algo, presentarlo desde otro punto de vista, o relacionarlo con lo que se expone en este momento. Espero que se me perdone, pues escribir para mis paisanos del común, a quienes quiero facilitar la lectura que desearía fuese como un diálogo y que no deje a nadie en ayunas por un prurito de precisión técnica o sobreentendidos. Cárguelo a la cuenta de la común inteligencia que busco, y que también me obliga a ser algo difuso y a apelar al socorro de ejemplos y anécdotas ilustrativas, que pudieran ahorrarse con el lenguaje para iniciados que simplifica la exposición, pero que puede resultar esóterico para el profano” (Jauretche, 1987: 18).

La utilización de esta expresión implica un posicionamiento. “En principio, decir que un individuo o un grupo es de medio pelo implica señalar una posición equívoca en la sociedad; la situación forzada de quien trata de aparentar un status superior al que en realidad posee. Con lo dicho está claro que la expresión tiene un valor históri-

camente variable según la composición de la sociedad donde se aplica” (Jauretche, 1987: 18). En una sociedad en transición, asistimos a una huída hacia adelante y hacia arriba. “Cuando en la Argentina cambia la estructura de la sociedad tradicional por una configuración moderna que redistribuye las clases, el medio pelo está constituida por aquella que intenta fugar de su situación real en el remedo de un sector que no es el suyo y que considera superior. Esta situación por razones obvias no se da en la alta clase porteña que es el objeto de la imitación; tampoco en los trabajadores ni en el grueso de la clase media. El equívoco se produce en el ambiguo perfil de una burguesía en ascenso y sectores ya desclasados de la alta sociedad” (Jauretche, 1987: 19). Son las generaciones desertoras. “Las generaciones que se propusieron el 'progreso indefinido', y lo fundaron en el exclusivo desarrollo agropecuario, actuaron como si estuviesen en presencia de un horizonte cuyos límites fugan delante del que marcha” (Jauretche, 1987: 23). Es el primer fracaso generacional. “¿La adscripción de la Argentina al sistema de la división internacional del trabajo era inevitable para los vencedores de Caseros? ¿La única perspectiva de progreso que se tenía por delante era la impuesta por la ortodoxia liberal y el libre juego de las fuerzas económicas nacionales e internacionales con que se adoctrinaba?” (Jauretche, 1987:32). El segundo corresponde a la Generación del 80. “Tiene conductores políticos que señalan un rumbo de economía nacional; las provincias pesan en las decisiones del Estado, sólo le basta asumir su papel como burguesía ilustrándose con el ejemplo de sus congéneres contemporáneos de los E.E.U.U. y de Alemania. Y, sin embargo, no lo cumple; por el contrario, absorbe en sus filas a los políticos y pensadores que pudieron ser sus mentores, los incorpora a sus intereses y los somete a las pautas de su status imponiéndoles, junto con su falta de visión histórica, la subordinación a los intereses extranjeros que la dirigen” (Jauretche, 1987: 45). Y el tercero se da en su tiempo. “Bajo la presión de una superestructura cultural que sólo da las satisfacciones complementarias del éxito social según los cánones de la vieja clase, buscó avidamente la figuración, el prestigio y el buen tono. No lo fue a buscar como los modelos propuestos lo habían hecho a París o a Londres. Creyó encontrarla en la *boite* de lujo, en los departamentos del Barrio Norte, en los clubes supuestamente aristocráticos y malbarató su posición burguesa a cambio de una simulada situación social. No quiso ser guaranga, como corresponde a una burguesía en ascenso, y fue tilinga, como corresponde a la imitación de una aristocracia” (Jauretche, 1987: 53).

La nueva desertión tiene puntos de contacto con el “medio pelo. “Si este grupo social estuviera aislado no tendría importancia y hasta podríamos agradecerle la diversión que nos proporciona en espectáculo; pero lo grave es que ejerce magisterio y se extiende hasta ir absorbiendo la nueva burguesía y parte de la clase media con sus pautas de imitación, con su calcomanía de una supuesta aristocracia, y esto perjudica al país en el momento que reclama una urgente transformación que debe contar con el empuje creador de la clase hija de esta transformación, en riesgo de cometer el mismo error de la burguesía del 80, confundiendo esta vez el oro fix de sus mentores porteños con el oro viejo de los que guiaron a aquéllos” (Jauretche, 1987: 55). En este contexto, lamentablemente, se produce una serie de malentendidos entre el peronismo y las clases medias. “Cierto es que el peronismo cometió indiscutibles torpezas en sus relaciones con ellas. Por un lado lesionó, más allá de lo que era inevitable, conceptos éticos y estéticos incorporados a las modalidades adquiridas por las clases medias en su lenta decantación. Por otro, las agobio con una propaganda masiva que si podía ser eficaz respecto de los trabajadores, era negativa respecto de ellas porque no supo destacar en que medida eran beneficiarias del proceso que se estaba cumpliendo como compensación de las lesiones que suponía. No supo tampoco comprender el individualismo de esas clases constituidas por sujetos celosos de su ego, proporcionándo-

les una estructura política burocrática, organizada verticalmente de arriba abajo y en la que la personalidad de los militantes no contaba; así se convirtió en la doctrina nacional, cuya amplitud permitía la colaboración, o por lo menos el asentimiento desde el margen del hecho político, en una doctrina de partido que exigía la sumisión ortodoxa y la disciplina de la obediencia más allá del pensamiento, a la consigna y hasta el slogan” (Jauretche, 1987: 242).

La apreciación del avance de cada uno en relación al grupo no es apreciada con nitidez. “(...) la transición era muy violenta y las ventajas económicas de la prosperidad que experimentaba el mayor número no eran suficientemente perceptibles para los componentes de una clase individualista en general y, por lo tanto incapaz para apreciar los avances de cada uno en relación al grupo social al que pertenecía. (Cada uno cree que su mejora es particular y producto de sus aptitudes y no de las condiciones generales como el soldado que cree que en su pequeño rincón operativo ha ganado la guerra porque venció al del rincón de enfrente. La modificación en el *status* de todos los grupos en ascenso sólo le parecía legítimo en lo que a él se refería” (Jauretche, 1987: 245). Los que integran la clase (inter) media suponen que pueden dissociar sus biografías de las historias sociales. Construyen “oraciones” como letanías en las cuales todos sus logros son personales, como si la gramática del Estado de Bienestar no los incluyera. Y creen en su propio bien-estar. “Una parte de las clases medias está inmersa todavía en esa situación psicológica y subsisten sus escalas de valores, mientras se alteran las bases económicas y sociales” (Jauretche, 1987: 246). La inmersión no permite ponderar. “Un gran sector, extraviado y deprimido ante el hecho nuevo, se siente desplazado por sus prejuicios que le hacen ver una derrota donde hay una victoria” (Jauretche, 1987: 247). Esto obliga a problematizar a las clases medias. “La falsedad de apreciación también resulta de considerar las clases medias como un todo homogéneo, cuando son por naturaleza heterogéneas en su comportamiento, en sus esquemas ideológicos y en los múltiples matices de su composición. No podemos referirnos a ella en conjunto porque de su seno salen los profesores de Educación Democrática y los revisionistas, la casi totalidad de los comunistas, y tal vez más de éstos que de aquéllos, como salían los neutralistas y belicistas y de la misma salen los teóricos de la liberación nacional y los Cueto Rúa y los Krieger Vasean, los Alemann, Verrier, etc, etc, que instrumentan la dependencia” (Jauretche, 1987: 251).

“Gran parte de ella comprendió la necesidad del cambio y participó del mismo como consecuencia aceptada de su pensamiento nacional ya definido, y porque también estuvo capacitada para percibir las ventajas compensatorias que le traía el ascenso general de la sociedad. Eso sí: este sector careció de medios de expresión políticos y culturales dentro del peronismo, pero al mismo tiempo no se dejó seducir por los prejuicios y las mistificaciones que intentaban perturbarla” (Jauretche, 1987: 251). En cambio, el medio pelo no procede así. “Esta gente, por su procedencia, es de clase media, pero psicológicamente ya está dissociada de la misma. Económicamente también; podría hablarse respecto de ella de clase media alta, pero su comportamiento difiere de lo que se ha tenido por tal, ya que sus recursos y su manejo se salen del tradicional conservadorismo ahorrista que tipifica ese nivel de la clase media, y de la discreción de la exteriorización de su prosperidad. Es ostentosa como corresponde a la burguesía. En realidad, es la burguesía incipiente de un país que comienza a construir su propio capitalismo. Pero la cuestión es que no quiere ser burguesía y rehuyendo el *status* adecuado entra en la simulación de otro que no le pertenece” (Jauretche, 1987: 252). ¿Qué busca el medio pelo en realidad? “El motor que dinamiza a la gente del 'medio pelo' es la búsqueda del prestigio” (Jauretche, 1987: 258). Esta búsqueda

del prestigio es perseguida por cualquiera sino por "(...) los primos pobres de la clase alta y los enriquecidos recientes" (Jauretche, 1987: 280). Incluso, esta actitud no excluye una dosis de racismo. "El racismo es otra forma frecuente de la tilinguería. La tilinguería racista no es de ahora y tiene la tradición histórica de todo el neoliberalismo. Su padre más conocido es Sarmiento, y ese racismo está contenido implícitamente en el pueril dilema de 'civilización o barbarie'. Todo lo respetable es del Norte de Europa y lo intolerable español o americano, mayormente si mestizo. De allí la imagen del mundo distribuida por la enseñanza y todos los medios de formación de la inteligencia que han manejado la superestructura cultural del país" (Jauretche, 1987: 357).

4.7. Divulgar desde el Sur

Con la vuelta del peronismo y la presencia de Rodolfo Puiggrós en la UBA, Jauretche acepta ser presidente de EUDEBA. "Arturo Jauretche que protagonizaría la presentación de los cuatro primeros libros de la editorial de la universidad, productos de un recorte de pensadores comprometidos con las luchas de liberación nacional en Latinoamérica: se publicaría el pensamiento de Cámpora, de Torrijos, de Velasco Alvarado y de Salvador Allende" (Recalde, 2007: 299). Su última actividad es académica: unas conferencias en la Universidad Nacional del Sur que se produjeron el 20 y el 22 de mayo. La primera se llamó "Introducción al estudio de la realidad nacional". En ella el pensador linqueño afirmó: "Sarmiento posiblemente tendría que disputarse con Alberdi, el hombre de más talento de la ilustración, las consecuencias de ese pensamiento de Civilización y Barbarie, que es el eje de todos los errores que se han cometido en esta formación cultural. En lugar de plantearse el conflicto de la América que se emancipaba con la propuesta de un modelo que surge del conflicto entre dos culturas, partió por negarle la condición de cultura al complejo cultural que representaba el país original para considerarlo como inexistente culturalmente y proponer como único objetivo su civilización, pero la civilización vista como un proceso de transferencia europea a América. Digo que Sarmiento lo enunció porque antes de él ya el concepto de transferencia estaba en los ilustrados" (Jauretche, 2013: 20-21). E insistió sobre "el olvido" del país preexistente. "No, eso es el producto de una formación intelectual que no cree en el país preexistente, que quiere crear un país nuevo a imagen y semejanza de Europa. Eso explica todo un proceso de la historia argentina, hasta la alianza con el extranjero, y la urgencia de realizar la civilización, que es la urgencia de que este país no sea americano" (Jauretche, 2013: 23).

El olvido surge como un producto del eurocentrismo. "Hacer el país chico, pero europeo; ahora esto con una imagen Europa que no es Europa sino la imagen que, por el libro, el hombre hace de Europa" (Jauretche, 2013: 24). El colonialismo es, entonces, una herencia de ese eurocentrismo. "La idea de formar un país a imagen y semejanza es una idea absolutamente colonial pero que no debe pertenecer a los colonizados" (Jauretche, 2013: 27). Por esta razón, el método de pensar desde el Sur es el método de la "duda metódica". "Como ustedes ven he referido sólo casos, porque todavía no podemos elaborar los métodos de conocimiento de la realidad nacional. Esa será la tarea de los nuevos, de las nuevas generaciones. Lo único que yo les traigo a Uds es la desconfianza" (Jauretche, 2013: 34). Problematizar desde el Sur equivale a una vuelta a los orígenes de las preguntas pedagógicas. Acaso, ¿jauretche leyó a Rodríguez? "El general Bolívar es de esta especie de hombre - más quiere pensar que leer, porque en sus sentidos tiene autores - lee para criticar, y no cita sino lo que la razón aprueba - tiene ideas adquiridas y es capaz de combinarlas... por consiguiente puede formar planes (...) tiene ideas propias luego sus planes son originales: en su conducta se observan unas diferencias que, en general, estudian poco ...imitar y

ADOPTAR adaptar y CREAR (...) El general Bolívar no imita (...) sus obras son hijas de la reflexión” (Rodríguez, Tomo II, 1988: 202).

Nuevamente, ¿Jauretche leyó a Rodríguez? “Hace un tiempo, en una mesa redonda en la Escuela Normal de Paraná, yo hice un cargo a la Escuela Normal, después de haber hecho el elogio de lo que el país debe a través de los maestros que hicieron la alfabetización, a veces heroicamente. El cargo se refería a esa mentalidad dogmática que caracterizó su enseñanza y la formación de sus maestros. Un profesor de la escuela me salió al encuentro diciendo que eran épocas en que había que adaptar el país a la civilización. Yo le contesté: ahí está el problema; es una letra nuestra diferencia. Adoptar y adaptar. Que nosotros adoptáramos la civilización para adecuarla a nuestra realidad es una cosa distinta a que nosotros adaptáramos el país a la civilización, lo que sirvió para desnaturalizarnos” (Jauretche, 2013: 37). Y termina dicha conferencia con un llamado a los jóvenes. “Muchos esfuerzos se perderán pero muchos se ganarán y como no tenemos una literatura para el servicio de este pensamiento tenemos que utilizar y tendrán que utilizar los jóvenes su trabajo de liberación interna de los elementos culturales que son simples transferencias del exterior” (Jauretche, 2013: 41).

La segunda conferencia se llamó “Método para el estudio de la realidad nacional”. En su lenguaje coloquial el pensador linqueño recuerda haberle hablado a Raúl, de su padre, el maestro Pedro Scalabrini. “Tú, en cambio, eres hijo de un sabio, de un profesor que ya vino formado y por más que se haya identificado con el país, no deja de ser lo que era al llegar” (Jauretche, 2013: 69). La hipótesis es la siguiente: “El sabio acumula sus conocimientos como el rico su dinero y los ama y es prisionero de ellos y les cuesta mucho romper con la superstición de su sabiduría, juzgarla, ponerla en tela de juicio” (Jauretche, 2013: 69). Y, como dudando de sí mismo, dice: “Como ven, mis amables oyentes, tal vez esté mal dado el nombre de esta charla ‘Métodos’. Lo que doy son sugerencias dispersas, con el afán de que sean aprovechadas y que cada uno invente su modo de investigación, pero con toda seriedad científica, sometiéndola a constante prueba y, entonces, cada vez se le irá desarrollando más su capacidad de observación. Tal vez, además, esto sea producto de los tiempos. Estamos en tiempos de profundos cambios y eso provoca el espíritu de observación, creando la preocupación de la realidad (...) Cuando nosotros empezamos nuestra tarea de formar, no un pensamiento sino un modo de pensar, no creímos ni remotamente que habríamos de ver, en el transcurso precario de nuestras vidas, el éxito de esa actitud. La celeridad con que las ideas han marchado me lleva a dudar de que sean producto de los difusores (Jauretche, 2013: 70). La duda y la curiosidad permiten vincularnos con el mundo. “Yo creo que estamos en un momento de gran curiosidad y que esa curiosidad está constituida por muchas dudas. La curiosidad puede llevar al escepticismo, pero también a la fe. Tenemos que procurar que nuestra curiosidad nos lleve a la fe, así cada uno de nosotros se convierte en su promotor en el descubrimiento de nuestra realidad” (Jauretche, 2013: 70). Tres días más tarde, el 25 de mayo de 1974, muere en la ciudad de Buenos Aires. Un año después, la Universidad Nacional del Sur publica estas conferencias.

CAPITULO 5

5.1. Conclusiones o de los modos del pensar

Una pregunta recorrió esta tesis: ¿Qué es leer? Para responderla, nada mejor que realizar la experiencia de la lectura. Nos convidamos a leer textos. “(...) el texto es un río, un torrente múltiple, siempre en expansión” (Piglia, 2005: 20). Y también nos convidamos a leer biografías. ¿Se puede hacer esto? Las ficciones de los autores presentan un doble sentido: sus escrituras ficcionales y sus vidas como ficciones. La ficción aparece, entonces, como “una teoría de la lectura” (Piglia, 2005: 28), y como “una *antropología especulativa*” (Saer; 1989: 16), en donde se complejizan las verdades: “(...) la verdad no es necesariamente lo contrario de la ficción” (Saer, 1989: 10). “La ficción, desde sus orígenes ha sabido emanciparse de esas cadenas. Pero que nadie se confunda: no se escriben ficciones, para eludir, por inmadurez o irresponsabilidad, los rigores que exige el tratamiento de la ‘verdad’, sino justamente para poner en evidencia el carácter complejo de la situación, carácter complejo del que el tratamiento limitado a lo verificable implica una reducción abusiva y un empobrecimiento. Al dar un salto hacia lo inverificable, la ficción multiplica al infinito las posibilidades de tratamiento. No vuelve la espalda a una supuesta realidad objetiva: muy por el contrario, se sumerge en su turbulencia, desdeñando la actitud ingenua que consiste en pretender saber de antemano como esa realidad está hecha. No es una claudicación ante tal o cual ética de la verdad, sino la búsqueda de una un poco menos rudimentaria” (Saer, 1989: 11).

5.2. Gramáticas

Y en el comienzo, fue la gramática. “(...) la conquista y la colonización también suponen la Biblia. Quiero decir, suponen el acto de leer como fundador del dominio territorial y espiritual. En la tradición española el rey insiste en el acto de hacer leer en voz alta sus proclamas como fundador del dominio. Los derechos sobre la tierra y sobre las almas se estabilizan en esa acción” (Piglia, 2005: 158). Tal cuestión combina la lectura y las lenguas, los entendidos y los malos entendidos. “Conquistadores y conquistados necesitaron comprenderse mutuamente, en todos los lugares y todas las épocas. El drama de la conquista de nuestra América también tuvo una dimensión lingüística” (Ferreiro, 2003: 67). De las conquistas, heredamos las cruzadas y las palabras, las palabras cruzadas y el descruzamiento de las palabras para nombrar (nos). Y de la gramática de Nebrija, heredamos a los cronistas españoles y al “Requerimiento”. “En efecto, el conquistador necesita hacer valer sus derechos sobre los conquistados en un acto lingüístico de toma de posesión. Si son muchas las lenguas a las que hay que traducir este acto de posesión/dominación y si, además se ignora cuántas son esas ‘muchas lenguas’, el problema es demoníaco” (Ferreiro, 2003: 69). El enunciado(r) eurocéntrico y las pedagogías de las crueldades se conjugan con las lenguas y los conocimientos. “La incorporación de tan diversas y heterogéneas historias cultura-

les a un único mundo dominado por Europa, significó para ese mundo una configuración cultural, intelectual, en suma intersubjetiva, equivalente a la articulación de todas las formas de control del trabajo en torno del capital, para establecer el capitalismo mundial. En efecto, todas las experiencias, historias, recursos y productos culturales, terminaron también articulados en un solo orden cultural global en torno a la hegemonía europea u occidental. En otros términos, como parte del nuevo patrón de poder mundial. Europa también concentró bajo su hegemonía el control de todas las formas de control de la subjetividad, de la cultura, y en especial del conocimiento, de la producción del conocimiento” (Quijano, 2003: 209). Las lenguas y las lecturas muestran así que las relacionales, al ser complejas y mestizas, nos permiten hablar de una *Epistemología del sur* y de muchas pedagogías del sur.

Los maestros precursores, Simón Rodríguez y José Martí, nos llevan a leer las pedagogías como gramáticas. “En este marco, se hace necesario destacar la presencia de palabras centrales en una gramática del pensamiento histórico, en la medida que contribuyen el perfil de los desafíos del momento. Palabras que se tienen que utilizar como instrumentos para construir el pensamiento como fuerza irruptora, que permita pensar desde cómo se construye y no solamente desde lo producido” (Zemelman, 2012: 160). La gramática, entonces, es como la “organización articulada de la percepción, la reflexión y la experiencia” (Steiner, 2012: 15). Esto ubica a la gramática en medio de las existencias. “La gramática, con su atención incorporada sobre la predicación, sobre la afirmación indiscutida de la existencia -casi todos los verbos y nombres contienen el ‘es’ fundacional de modo más o menos manifiesto-, hace muy difícil, incluso antinatural, enunciar una frase de negatividad radical sobre la existencia” (Steiner, 2012: 48). ¿Qué voz puede decir no existo? ¿Cómo se construyen las transmisiones, las comunidades y las generaciones? ¿Cómo se enseña qué y quiénes estamos siendo? “Aunque el ser pareciera una variante de un *estar más o mejor*, el estar es igualmente originario. Pero ambos no se excluyen (...) Es más, en vez de haber una controversia entre *estar* y *ser*, hay más bien una conjunción, lo cual se expresaría en la fórmula *estar-siendo*. El ser es un gerundio que transita” (Kusch, 2012: 74). Se trata de un estar siendo, de un estar cono(ciendo). “Del asombro sale la pregunta y el conocimiento, de la *duda* acerca de lo conocido el examen crítico y la clara certeza, de la *conmoción del hombre* y de la conciencia de estar perdido la cuestión de si propio” (Jaspers, 1962: 15). Conocer el mundo equivale a preguntarnos: ¿cuál es nuestro puesto en el cosmos, bajo la Cruz del Sur? Y, asimismo, implica preguntarnos y (re)preguntarnos: una suerte de *docta ignorancia* que nos conduce a los límites del conocimiento, a los conocimientos límites y al hecho de preguntarse en los límites. “Antes que *Homo sapiens* somos *Homo quaeren*, un animal que no deja de preguntar. Un animal que abarrota los límites del lenguaje y de las imágenes” (Steiner, 2012: 29).

5.3. El ser y el Sur

La vida de Taborda es una vida filosófica. “Taborda fue un temperamento so-crático. Todo él, como un conjunto armonioso de virtudes -de ejemplares virtudes-, se daba en el diálogo comprensivo y creador. Desde los hondones de su ser, pensaba, como Antonio Machado que la verdad se engendra en el diálogo. Es en este nivel egregio -en el trato humano sostenido por el anhelo espiritual de averiguar comprensivamente el alma de sus semejantes- donde Taborda se realizaba plenamente, donde su elevado magisterio, su auténtica vocación de maestro, alcanzaba notas relevantes. De aquí que su pensamiento y su vida estuviesen penetrados por un entrañable, acendrado y finísimo sentido de la praxis, de esa praxis formadora de hombres y de caracteres en la que se enciende la voluntad de una sabiduría activa, extremadamente

preocupada por el destino del hombre y cuyos afanes sólo pueden hallar sosiego y un libre despliegue en las formas vivas de la educación” (Montserrat, 2011: 34).

Esa forma de vida conjuga la filosofía y las militancias, o sea, el hecho de militar las filosofías. “Por eso mismo fue también un ‘militante’ de la filosofía, o profesó una filosofía ‘militante’, entendiendo aquí por militancia una categoría que designa la actitud de conocimiento que persigue en la esfera concreta del mundo y de la vida el objeto permanente de sus afanes” (Montserrat, 2011: 39). Taborda es un pensador original que construye una pedagogía singular con elementos de diferentes “escuelas”. Un lector, es decir, un intérprete. “Ya en sus primeros escritos de corte tanto literario como ensayístico, previos a su estadía europea, se traslucen motivos centrales de un credo que el pensador cordobés no alterará a lo largo de su evolución intelectual. Fundamentalmente el amor como nexos interhumano fundamental, distorsionado por la moral cristiana-burguesa; la denuncia de todo *debe ser* represor de la vitalidad, tal como lo imponen los dogmas escolásticos o los preceptos racionalistas; el rechazo del estado como subrogación terrenal de Dios, que condensa en sus instituciones toda la capacidad opresora antes atribuida a la divinidad y luego puesto en práctica por un grupo a expensas de la mayoría. En esta etapa, Nietzsche, Bakunin, Sorel, junto a publicistas y epígonos menores, son los referentes de Taborda, quien busca amalgamar anarquismo y socialismo (como sentimientos de solidaridad con los perjudicados por el poder económico y político) con el espiritualismo y con un moderado o confuso biologicismo, para poder ofrecer un respaldo doctrinario a su actividad militante, sobre todo la desarrollada por entonces en el movimiento de la Reforma Universitaria (1918)” (Dotti, 1998: 25). Se trata de ideas y filosofías militantes que permiten ubicarlo “en el campo del nacionalismo popular, *sensu lato*, aunque sus posiciones teóricas mantienen tanto fuertes convergencias, como puntos de contacto con no pocas doctrinas de los habitualmente considerados como *los nacionalistas argentinos*. Síntoma de este entrecruzamiento es la fundación en 1932 del FANOE (Frente de afirmación del nuevo orden espiritual) (...) A nivel práctico, en cambio, determinadas responsabilidades concretas marcan disidencias más nítidas. Basta recordar aquí actitudes de compromiso intelectual y político elocuentes: Taborda defendió la revolución rusa y exige el reconocimiento jurídico de la Unión Soviética; fue partidario de la república española; condenó la invasión de Etiopía por parte del ‘César de polenta’, como calificaban al Duce; y fue integrante del *Comité de Lucha contra el Racismo y el Antisemitismo en 1937*” (Dotti, 1998: 24).

“Su vida pública comienza en 1918, año en que aparecen las luminosas ‘Reflexiones sobre el ideal político de América’” (Sanguinetti, 1959: 8). Tal vida corresponde a la de “uno de los actores principales del movimiento reformista cordobés, integrando como muchos otros valores un grupo ya egresado de la universidad, que sin embargo orientaba, patrocinaba y alentaba la cruzada renovadora” (Sanguinetti, 1959: 8). Esa idea de cruzada, aún siendo renovadora, no parece ser una buena definición de su tarea des(escolástica). Pero, dicha circunstancia no empalidece que él constituye “una de las figuras ideológicamente más interesante de las que produjo la reforma” (Portantiero, 1978: 52). Taborda encarna el encadenamiento de alternativas que la reforma universitaria quería plantear. “(...) el punto de partida de la movilización estudiantil era la necesidad de modificar el estado de la enseñanza, pero ese estado no era más que el indicador de una crisis más vasta; la cuestión universitaria, era además, la cuestión religiosa y, por detrás asomaban, los problemas sociales y nacionales” (Portantiero, 1978: 53). Luego, es partícipe de otros tiempos pedagógicos y otros tiempos vitales. “(...) aparte de su breve y brillante actuación en la Universidad de La Plata, Taborda entra en estado de crisálida. Incursiona en distintos campos literarios, realiza su largo

y provechoso periplo europeo, y hace pie en Alemania para ahondar su formación filosófica” (Sanguinetti, 1959: 8). Al respecto, podemos reproducir una interpretación que está más cercana a la lectura de Dotti, aunque no sea tan lineal: “Entonces propusimos hacer una lectura más productiva de la ambigüedad tabordiana ubicando su abordaje del problema político -y de la filosofía que le corresponde- por fuera de la dicotomía que plantean los términos complementarios y mutuamente excluyentes de la sociedad civil y el Estado con los que la modernidad presentó el horizonte de sentido y la significación posible del fenómeno político. Se habrá podido observar claramente en la totalidad de las obra de Taborda, desde la más temprana hasta la más tardía, una preocupación por delinear en términos adecuados un concepto no totalitario de la comunidad capaz de contener las infinitas posibilidades de la vida en común” (Casali; 2012: 344).

“(…) del Taborda juvenil se mantienen a lo largo de toda su trayectoria intelectual como una fuente de crítica recurrente del centralismo de la decisión política en manos del Estado soberano, y sobre todo, como una crítica de su presupuesto o condición de posibilidad: la sociedad civil que atomiza y desorganiza la voluntad popular. Del mismo modo que, cierta idea -ya presente en el Taborda del año dieciocho- de una nacionalidad preexistente al Estado constituye la base de la vida en común y su horizonte de sentido, de acuerdo con una perspectiva que agudiza la radicalidad de una crítica de motivaciones y alcances libertarios que tiene a la vez componentes comunitaristas, que no se limita a denunciar la opresión estatal sino que extiende la denuncia hacia la naturaleza misma de la sociedad civil que el Estado tiene como presupuesto” (Casali; 2012: 345). Taborda no sólo rechaza la dicotomía *sociedad civil y Estado* en el ámbito político. También se niega a promover un pensamiento binario en el terreno pedagógico. “(…) con Taborda nos hallamos con un pensador del antagonismo original (comunitario) y originario de la vida social y de lo político (...) Taborda ha demostrado de qué manera el antagonismo originario (...) lejos de superarse a través de un orden sociocultural y político oficial, es el fundamento de ese orden: el orden político ‘civilizado’ pretende abandonar las formas comunales para alimentar la fantasía de su superación. Pero Taborda también sabe que lo simbólico de la gran estrategia civilizatoria, no logra integrar ni disolver el antagonismo comunitario: la política, en la historia integrar-disolver lo político como expresión (...) de aquel antagonismo. Comprende finalmente, que la ideología oficial ofrece una sociedad ‘civilizada’ a construir, como fantasía canalizadora del antagonismo” (Huergo, 2005: 153-154).

Por ello, crea, inventa una pedagogía vitalista. “(…) la vida está ahí y trabaja con la obstinación de la onda contra la firmeza del acantilado que la aprisiona” (Taborda, 2011b: 61). Dicha pedagogía enfrenta a las pedagogías periclitadas y a los viejos maestros que mutilan una y otra vez. “Incapaces de comprender el sentido profundamente vital y afirmativo del inalterable consenso público que vincula la juventud y sus manifestaciones espirituales a la idea noble y generosa, incontaminada por intereses subalternos, no sabrán nunca qué soplo procedente de incognoscible latitud es que apaga la lámpara de la vigilia sobre el libro abierto en la mesa de trabajo; no sabrán nunca qué mano invisible es la que cierra la puerta de los laboratorios y de las bibliotecas; no sabrán nunca qué mandato misterioso es el que apaga los rumores cotidianos en los claustros y en las aulas; no sabrán nunca qué impulso supremo e inexorable es que el que enardece el instinto de rebelión en las multitudes universitarias y las empuja a la protesta de la plaza con una decisión y una voluntad no domeñadas por los jefes de la docencia ni por los desmanes de la gendarmería que les opone el proconsulato mediocre y soberbio. Hicieron de la mutilación de la vida una profesión habitual” (Taborda, 1978: 320-321). Estamos ante la maravilla de la vida que “se ven-

ga de ellos hiriéndolos con la irremediable ceguera que les condena a asistir al glorioso espectáculo que pone un canto de amor y esperanza a flor de labio, una palpitación de fe en el corazón, una aurora en la frente y un día en el cerebro, con el estúpido criterio de bachilleres, de curas y de barberos escapados de las páginas del Quijote. Prudente sabiduría que deja a un lado el pasado inútil con sus pequeños expedientes, con sus seniles afanes de planes docentes tocados y recomendados, y allana la senda a la nueva conciencia histórica que adviene preñada con el destino del hombre” (Taborda, 1978: 320-321).

Lo pedagógico es vital. “Sacado de su mundo originario, del mundo total, ese hombre se dirige a los entes y los interroga” (Taborda, 2011: 253). Y Taborda, en tanto ser arrojado al mundo, se vincula al mismo desde la curiosidad y la pregunta, desde la *Pedagogía de la pregunta*. “En toda situación cognoscitiva el hombre interroga al mundo y le pide una respuesta” (Taborda, 2011: 253). Por su actitud, lo vital y lo existencial emergen como una problematización. También lo facúndico. “(...) en la travesía de Taborda lo facúndico aparecía como estación de reposo y se presumía como arribo a la morada esperada, en realidad, la *tarea infinita* recién comenzaba. Ya que, en su número bautismal, *Facundo* principiaba como lo hace toda auténtica búsqueda -más aún si la misma concierne a cuestiones del pensamiento-, con una pregunta. Una incómoda pregunta capaz de reabrir y des-fundamentar lo dado *¿qué significación tiene, hoy, al cabo de un siglo, la tragedia de Barranca Yaco?*” (Rodeiro, 2011 b XIII). En este punto, los textos facúndicos pueden constituir preguntas. “Diez años ha que la tierra pesa sobre sus cenizas, y muy cruel y empozoñada debiera mostrarse la calumnia que fuera a cavar los sepulcros en busca de sus víctimas. ¿Quién lanzó la bala oficial que detuvo su carrera? ¿Partió de Buenos Aires o de Córdoba? La historia explicará este arcano. Facundo Quiroga, empero, es el tipo más ingenuo del carácter de la guerra civil de la República Argentina; es la figura más americana de la Revolución presenta. Facundo Quiroga enlaza y eslabona todos los elementos de desorden que hasta antes de su aparición estaban agitándose aisladamente en cada provincia; el hace de la guerra local la guerra nacional argentina, y presenta triunfante, al fin de diez años de trabajos, de devastaciones y de combates, el resultado de que sólo supo aprovecharse el que lo asesinó” (Sarmiento, 1989: 52). Evidentemente, el “olvido” de lo facúndico es el olvido de la propia formación de Sarmiento e, incluso, su negación. “¿Ha de inferirse de aquí que el desacuerdo de Sarmiento con el orden escolar preexistente afectara, de un modo deliberado y querido, tanto a la enseñanza en sí misma como el ideal propuesto a las actividades de esa enseñanza? Si se tiene en cuenta que *Educación popular* es una obra completamente desprovista de especulaciones teóricas, aparece indudable que sus móviles no fueron más allá de la aplicación práctica inmediata de medidas concomitantes con las actividades constructivas de la política aconsejadas por las gestiones gubernativas. (...) olvidó la escuela provinciana alabada como un dechado de perfección para dar preferencia a la escuela atiborrada de ciencia hecha, medida y dosada, y perdió de vista la filiación espiritual de aquellos ejemplares humanos cuyas figuras discurren con los relieves de un friso antiguo por las páginas de *Recuerdos de Provincia*, figuras recalçadas, hoy más que nunca, por las sombrías perspectivas de un mundo sin dimensiones humanas, para dar preferencia al tipo del hombre de utilidad y de la ganancia concebido por el individualismo y exaltado por la epifanía exitosa y brillante de la era capitalista” (Taborda, 2011b: 97).

Facundo y el enigma. “*Facundo* (1845) es un texto contemporáneo a los cuentos policiales de Poe. El letrado como el lector que sabe descifrar los signos oscuros de la sociedad; el acto de leer constituye al sujeto de la verdad” (Piglia, 2005: 86). Pero, ¿cuáles son los signos “oscuros”? La pregunta tabordiana es una pregunta socráti-

ca. “¿Fue la voluntad de Mayo la que dispuso y ejecutó la represión del caudillismo reclamada por la cultura urbana bajo la sugestión de las corrientes civilizatorias?” (Taborda, 2011 b: 11). La respuesta es la ficción tabordiana, la ficción facúndica que reúne a los hombres de Mayo con los caudillos, la ficción que pone en entredicho al sujeto de la verdad, al enunciador. La ficción facúndica es “un tratamiento específico del mundo (...) La ficción se mantiene a distancia tanto de los profetas de lo verdadero como de los eufóricos de lo falso” (Saer, 1989: 12). La pedagogía facúndica se muestra como una pedagogía vital(ista) y existencial: la *bildung* (sprangeriana) y el maestro Cabezón. “Mariano Cabezón no necesitó de los grandes recursos que hoy exigen las escuelas colocadas en el pináculo del progreso y la civilización para cumplir el milagro de sus docencia. No era un sabio. No era un erudito. Era un hombre. Era un hombre comprensivo y cabal y para los hombres de sus cualidades se han escrito las grandes palabras de Spranger 'se enseña más por la influencia de un hombre que por las instituciones” (Taborda; 2011: 436-437).

La disociación de la obra de Taborda no es fruto del azar o del acaso. Por ello, nosotros proponemos tomar la idea de obra en sentido textual y en sentido pedagógico, como director del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de Córdoba. “Taborda acoge con simpatía las nuevas corrientes pedagógicas: la ‘escuela nueva” (Huerdo, 2004: 126). El escolanovismo aparece en el tratamiento de las infancias, en el “advenimiento de una pedagogía de niños” (Taborda, 2011: 68), en el “llamado movimiento de la juventud” (Huerdo, 2004: 126), en la reforma universitaria. “Como expresión juvenil fue una insurrección contra el intelectualismo -de las peores calidades en nuestro país- consagrado en la rutina de los estudios” (Taborda, 2011b: 176). “La Reforma Universitaria puede ser. Debe ser. Para ello me parece indispensable que el hombre afiliado a su causa profundice estas dos líneas de problemas: la de la formación de estudiante a favor de un proceso de enseñanza acorde con los estadios vitales (niñez, adolescencia, juventud); y la reforma de los estudios universitarios de modo que estos propongan una adecuada organización de la vida espiritual desinteresada de la preparación técnica y de la investigación” (Taborda 2011b: 176-177). Hacia el final de sus días, en la Escuela Normal de Córdoba, reaparecen destellos escolanovistas: “(...) ponía en un umbral de plausible realización práctica a buena parte de los postulados teóricos de sus *Investigaciones Pedagógicas*” (Rodeiro, 2011: L).

La formación docente y los planes de estudio constituyen permanentemente una preocupación tabordiana. “Sólo en la Escuela Normal Superior de Córdoba hemos visto el cuidado por estructurar planes y programas, designar profesores con versación en la psicología del adolescente, crear ambiente de trabajo y estudio en que la responsabilidad del esfuerzo halla el apoyo de un sistema estructurado para servir sus más altos intereses, los intereses de una personalidad que crece bregando por su autonomía” (Etcheverry, 1958: 108). El y la adolescente son el centro de la escena pedagógica: sus actores. “Apreciar el desenvolvimiento armónico de cada adolescente de acuerdo con sus posibilidades ante determinados estímulos o motivaciones permite apreciar su idiosincrasia y comprenderlo de manera aproximada a la verdad” (Etcheverry, 1958: 109). Por su parte, el adolescente y educando no tiene una importancia menor. “Lo que está en juego es la personalidad del educando, adolescente en pleno crecimiento físico, moral e intelectual” (Etcheverry, 1958: 108). También está en juego lo lúdico de aprender y enseñar; el acto de jugar, escribir y trabajar; la escuela nueva y las manos que humanizan; el hecho de pensar con las manos: aspectos que nos llevan a recordar una vez más el título del texto de Sobral y Vieira Mendez (*La educación vocacional de la adolescencia y la formación del maestro*). Acá, corresponde una pregunta: ¿el escolanovismo puede ser una ficción? “(...) la palabra ‘nueva’ es una de las

palabras más viejas que la cultura tiene, y es, sin duda, una de las más usadas. Entre el carácter de 'nueva' y el hecho de ser un movimiento pedagógico que se entronca con la historia social anterior, aparece una considerable dificultad para el análisis" (Caruso, 2007: 94). Dicha novedad presenta límites y desbordes. "(...) la cuestión del niño desbordaba las fronteras de la instrucción pública" (Carli, 2002: 253).

La pedagogía también se encuentra más allá de las escuelas. "De acuerdo al enfoque de este concepto, es innegable que la relación binaria del acto educativo se cumplió en la comuna de San Juan de la Frontera en el modo común a todas las comunas de origen, en la escuela, en el hogar, en la iglesia y en la plaza" (Taborda, 2001b: 87). "Fuera de la escuela, del hogar y del templo, la comuna prolongaba sin solución de continuidad la faena docente en las múltiples manifestaciones de las relaciones sociales" (Taborda, 2011b: 89). Es decir, la comuna comparte la tarea pedagógica. "Taborda está sosteniendo la idea, en primer lugar, de que no sólo existió (como movimiento arcaico) una educación comunal antes que la unidad nacional, sino que sigue existiendo en el presente" (Huergo, 2004: 130). En este contexto, el análisis tabordiano también expresa "las insuficiencias de la propuesta escolanovista" ya que las nuevas generaciones se encuentran "participando en un mundo en profunda transformación" que requiere la revisión de la "pedagogía liberal" (Carli, 2002: 253). "Data de 1910 el empeño de la docencia del Estado de favorecer la homogeneización de nuestra estructura social. Sin apartarse de las líneas habituales de la pedagogía del constitucionalismo liberal que ha trabajado todas las manifestaciones de la historia de la educación que hemos esbozado, el doctor Ramos Mejía, cuyo legado mental llevan hoy a sus últimos y lamentables extremos de los mentores de la enseñanza oficial, creyó dar satisfacción al anhelo de la armonía social al propugnar una enseñanza *nacionalista*" (Taborda, 2011: 427). Es la pedagogía del "hombre abstracto del constitucionalismo consagrado a relevar el valor de las hechos" (Taborda, 2011: 427). Es la "hechología que nos invade" (Taborda, 2011: 59). Es la conjunción del liberalismo y el científicismo que enfrenta a la teoría de la personalidad. "La educación es una actividad referida al individuo, a la personalidad, al miembro de la comunidad" (Taborda, 2011: 429). Desde este ángulo, la experiencia de la escuela vivencial aparece como la más indicada para la formación de los niños y los jóvenes. "Distintos términos se han utilizado para nombrar las producciones del movimiento escolanovista: *escuela nueva*, *escuela activa*, *escuela renovada*, *escuela serena* son algunos de ellos y se diferencian de acuerdo con sus alcances educativos y sociales, particularidades nacionales y filiaciones filosóficas. El rasgo común de todas las propuestas fue, en buena medida, el deseo de convertir a la escuela en un lugar grato para el educando" (Carli, 2002: 190).

La educación activa "no es una educación *nacionalista* y *patriótica*, en el sentido vulgar. Se trata de la vida del docendo. Nada más que de eso. La íntima referencia a su mundo circundante entraña el reconocimiento de que en ningún caso se debe cortar arbitraria y prematuramente los lazos vitales que ligan el niño a su mundo" (Taborda, 2011: 537). El nacionalismo restaurador y el fraude patriótico se llevan de maravillas con una versión escolástica de la pedagogía. Pero, no es el único fanatismo, el único dogma. "Una de las mayores dificultades con que choca, entre nosotros, la inteligencia de las más recientes proposiciones pedagógicas, radica en el fanatismo metodológico que con un positivismo unilateral y tardío ha imbuido en nuestro magisterio. Los institutos encargados de la formación del profesorado atienden con preferencia a la técnica profesional. Más todavía, atienden a una técnica profesional apreciada con el criterio común a la pedagogía positivista. Desatentidos del proceso formativo de la personalidad -que constituye aquí una de las condiciones esenciales del docente- y

ajenos a toda formación teórica, tan presto como las condiciones de tiempo han fijado a la técnica su verdadera función en la actividad humana, se han mostrado insuficientes e inadecuados para cumplir su cometido” (Taborda, 2011: 577). El pedagogo cordobés desconfía del dogma escolástico. Y, al mismo tiempo, piensa en los límites del escolanovismo. “Si retomamos la idea de Gramsci de que la escuela tradicional es ‘jesuítica’ -en tanto su propuesta didáctica se basaba centralmente en repetir y memorizar como en la situación tradicional de catequesis-, la Escuela Nueva podía interpretarse como un intento diferenciado, cercano a la ética protestante del individuo activo y productivo y del principio de autoactivación, como otro registro del reformismo pedagógico paralelo al registro fuertemente estatizante del positivismo” (Caruso, 2007: 128). En ese caso, el ideal no es el vitalismo y la actividad como oposiciones al intelectualismo y al verbalismo, sino un ideal pragmático. “Para las personas que viven sometidas al vasallaje de las cosas, es natural que colocadas en presencia de un objeto cualquiera aseveren que ese objeto está concluido y que lo aprecien como concluido como un criterio pragmático. El albañil hace una casa, el jornalero adoquina una calle, el uno suele decir que la casa está concluida, y el otro, a su tiempo, que la calle está terminada, y que ambas cosas *resultan* con relación a sus fines inmediatos. Pero este criterio que, en sí mismo, carece de ponderación, es el menos adecuado cuando se trata de actividades espirituales. La alta especulación, la ciencia y el arte son afanes que aún cuando decantan obras, aquí y hoy, no se concluyen nunca, y quien, como en nuestro caso, les pida frutos tangibles a plazo dado, da prueba de que no posee otro criterio de apreciación que el vulgar del albañil que hace casas y del jornalero que adoquina calles” (Taborda, 2011: 61).

Tal ideal convive con los ideales pedagógicos ingleses. “El gentleman (...) es un hombre de acción (...) En su más alta expresión, este amor a la acción ha cuajado, en los Estados Unidos, en el pragmatismo que adjudica un sentido instrumental al pensamiento filosófico” (Taborda, 2011: 406). En la crítica a este tipo de ideal, se perfilan las intuiciones y el pensamiento decolonial de Taborda. “El imperio inglés se ha formado mediante la colonización” (Taborda, 2011: 410). Inglaterra e India. ¿Inglaterra y Argentina? “La colonización es un fenómeno que alude al acontecimiento de un inferior, un impar, porque comienza afirmando una desigualdad entre colonizador y colonizado y, por esto mismo se propone reemplazar con nuevos servidores a servidores promovidos a rango superior en el orden jerárquico de la nación” (Taborda, 2011: 411). Este panorama es el de la colonización que está escondida bajo los nombres de progreso y civilización. “Buenos Aires se jactaba con esa jactancia que es su nota distintiva, de ser una ciudad a estilo de Londres y París, y, para parecerse cada vez más a los arquetipos ideales, exaltaba con las actitudes advenediza del boato copiando las virtudes de la riqueza como fuente de lujo, de refinamiento y de mollicie. Ante el milagro del cuerno de la abundancia operado por los transatlánticos que inundaban nuestras playas con los productos de la técnica victoriosa habíamos aprendido a recoger con mano ligera lo que da el préstamo fácil y nos habíamos acostumbrado a gastar sin tasa ni medida. En plena orgía de juego y de agio girábamos en descubierto sobre el brillante porvenir del país columbrable a través de sus inagotables riquezas. Teníamos apresuramiento en civilizarnos, en ponernos a tono con las rumbosidades del tiempo” (Taborda, 2011b:22).

“Con América se inicia, pues, un entero universo de nuevas relaciones materiales e intersubjetivas. Es pertinente, por todo eso, admitir que el concepto de modernidad no se refiere solamente a lo que ocurre con la subjetividad, no obstante la tremenda importancia de ese proceso, sea que se trate de la emergencia del ego individual, o de un nuevo universo de relaciones intersubjetivas entre los individuos y entre los

pueblos integrados o que se integran en el nuevo sistema-mundo y su específico patrón de poder mundial. El concepto de modernidad da cuenta, igualmente, de los cambios en la dimensión material de las relaciones sociales. Es decir, los cambios ocurren en todos los ámbitos de la existencia social de los pueblos y, por tanto de sus miembros individuales, lo mismo en la dimensión material que en la dimensión subjetiva de esas relaciones. Y puesto que se trata de procesos que se inician con la constitución de América, de un nuevo *patrón* de poder mundial y de la integración de los pueblos de todo el mundo en ese proceso, de un entero y complejo sistema-mundo, es también imprescindible admitir que se trata de todo un período histórico. En otros términos, a partir de América un nuevo espacio/tiempo se constituye, material y subjetivamente: eso es lo que mienta el concepto de modernidad” (Quijano, 2003: 216). Es decir, con la conquista, no sólo nace un nuevo “patrón mundial de poder: colonial/moderno, capitalista y eurocentrado” (Quijano, 2003: 218); sino también un “modo concreto de producir conocimiento” (Quijano, 2003: 218). Este nuevo modo recibe la denominación de eurocentrismo. “Eurocentrismo es, aquí, el nombre de una perspectiva de conocimiento cuya elaboración sistemática comenzó en Europa Occidental antes de mediados del siglo XVII, aunque algunas de sus raíces son sin duda más viejas, incluso antiguas, y que en las centurias siguientes se hizo mundialmente hegemónica recorriendo el mismo cauce del dominio de la Europa burguesa. Su constitución ocurrió asociada a la específica secularización burguesa del pensamiento europeo y a la experiencia y a las necesidades del patrón mundial de poder capitalista, colonial/moderno, eurocentrado, establecido a partir de América” (Quijano, 2003: 218).

Sin embargo, junto a las conquistas, nacieron las resistencias. “Las rebeliones indígenas y la producción intelectual amerindia, desde el siglo XVI en adelante así como la Revolución Haitiana, a comienzos del siglo XIX; son momentos constitutivos del imaginario del mundo moderno/colonial y no meras ocurrencias en un mundo construido desde el discurso hispánico” (Mignolo, 2003: 57). “El imaginario del mundo moderno/colonial surgió de la compleja articulación de fuerzas, de voces oídas o apagadas, de memorias compactas o fracturadas, de las historias contadas desde un solo lado que suprimieron otras memorias” (Mignolo, 2003: 57). No obstante su aprecio por ciertas construcciones hispánicas, Taborda fue un denunciador del colonialismo que puso en entredicho a la narrativa pedagógica colonial y escribió *otra* narrativa pedagógica. Al escribir esta *nueva* narrativa, distinguió entre políticas educativas y gramáticas pedagógicas. Su *nueva* narrativa implica una vuelta a la lectura de las experiencias pedagógicas de algunas maestras y algunos maestros. “Ligados a los nombres de esos centros y a la producción de hombres de gesta, de recios ejemplares humanos, completos y definidos en sus aciertos y en sus yerros, el padre Castañeda y Rufino Sánchez, en Buenos Aires, José de la Quintana en Corrientes; Juan Grande y Ana María Taboada, en Santiago del Estero, José León y Mariano Cabezón en Salta, y tantos otros que esperan todavía la justicia del recuerdo agradecido, son figuras de educadores en cuya obra se inicia, se continúa y se enraiza la auténtica tradición de la educación argentina” (Taborda, 2011: 436). Por eso, ubicar a Taborda en el giro decolonial, es un acto de justicia, de justicia cognitiva que *centra* su pensamiento en las pedagogías del Sur.

5.4. Nuevas lecturas tabordianas

“¿Qué hicieron entonces los pedagogos de profesión? ¿Qué dijeron a la juventud insurreccionada que los negaba enérgicamente en Córdoba, en Buenos Aires, en Santa Fe y en La Plata? ¿Qué nuevas orientaciones, qué rectificaciones propusieron a su disciplina ante la prueba rotunda de la violencia que descalificaba toda la obra de

su docencia? ¿Qué solución ofrecieron a la crisis los normalistas de Paraná, los egresados del Instituto Nacional de Profesores de Buenos Aires, los científicos de la Facultad de Ciencias de la Educación de La Plata?” (Taborda, 2011: 47). Orientar. Rectificar. Solucionar. Esos son los verbos. Esas son las acciones que Taborda esperaba de los pedagogos ante “la pedagogía de la era periclitada o en vías de periclitarse” (Taborda, 2011: 49). Tal vez, el verbo más preciso sea *reformar*. “En 1921 Taborda desempeñó, por un breve tiempo, el cargo de Rector del Colegio Nacional ‘Rafael Hernández’ de la Universidad Nacional de La Plata, al cual accedió con la intención de extender a la enseñanza secundaria los principios reformistas que se exigían para la enseñanza superior” (Southwell, 2011: 18). En tal Colegio, e invitado por él, Carlos Astrada es “nombrado Profesor de Psicología (...) nombramiento que será revocado en mayo de 1921 tras el fracaso de la Reforma allí. Comparte la habitación con Héctor Roca en una casona donde había vivido Deodoro, su hermano, de quien reciben permanentes noticias acerca de la marcha de los acontecimientos en Córdoba” (David, 2004: 23). Como ya se ha mencionado, Taborda y Astrada intentan llevar los ideales reformistas a la escuela secundaria. “Ya de regreso a su provincia natal tras la breve experiencia platense, es nombrado Director de Publicaciones en la Biblioteca de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Córdoba, cargo que ocupará hasta su viaje a Alemania en 1927. En 1923, edita su artículo *Ideal y vida* en la Revista de la Universidad Nacional de Córdoba (año X, n° 1, 2 y 3, de marzo, abril y mayo) que formará parte de su ensayo *La Real Politik*, y traduce y publica *El conflicto de la cultura moderna*, de George Simmel, con un prólogo en el que traza una sucinta semblanza del filósofo” (David, 2004: 27).

La cita simmeliana del “conflicto” aparece en las *Investigaciones Pedagógicas*, Libro I, Capítulo VI. E ilumina todo el capítulo que se llama *La familia y la vida*. “Esta crítica se dirige principalmente contra dos elementos de la escena contemporánea: el matrimonio y la institución” (Taborda, 2011: 105). En *El Conflicto* también aparecen los ideales. “El Medioevo tiene sus ideales cristianos y eclesiásticos y el Renacimiento su redescubrimiento de la naturaleza secular. La Ilustración hizo suyo el ideal de la razón y el Idealismo alemán adornó la ciencia con fantasías artísticas y convirtió al arte, mediante el conocimiento científico, en fundamento de lo que es el cosmos. Sin embargo, el impulso básico que está a la base de la cultura contemporánea es negativo y esto porque, a diferencia de los hombres del pasado, nosotros hemos estado durante algún tiempo sin ideal compartido, incluso sin ideales de ningún tipo” (Simmel, 1987: 319). Los ideales se han fragmentado. No hay ideales compartidos. “Si se preguntara hoy a los hombres de las capas más instruidas sobre los ideales que mueven sus vidas, la mayoría daría una respuesta especializada derivada de su experiencia profesional; pero rara vez se escucharía voz alguna a favor de un ideal cultural que pudiera gobernar al conjunto de la humanidad” (Simmel, 1987: 319). Estamos en el campo del ideal y de la pedagogía del *homo faber*. “Trátase del miraje -el miraje de una época entera, que ha ejercido y ejerce todavía influencia decisiva en todo, como lo veremos más adelante- según el cual el valor de la enseñanza, la enseñanza por autonomía, se mide por la capacidad técnica y productora de los profesionales que lanza a la vida. Para tal modo de ver, las escuelas primarias y secundarias no ofrecen mayor interés porque ellas no producen el hombre *faber*. (...) Lo capital es el instituto del cual ha de egresar el abogado, el médico, el ingeniero, el veterinario. Todo está subordinado a este convencimiento. De aquí que no sea tan urgente prestar atención al niño como niño y al joven como joven sino al idóneo. Estamos, pues, todavía en pleno auge de la pedagogía del hombre *faber*” (Taborda, 2011: 48).

Frente a esto, las pedagogías vitalistas del profesor Simmel y Saúl Taborda sobresalen notablemente. “Las circunstancias en las que Simmel presenta su teoría pedagógica son, pues, las de la guerra. Hacia fines de 1915, la Universidad se había convertido prácticamente en un hospital de campaña. (...) No había aulas disponibles en la facultad para dar clase, pero Simmel no deja de impartir el curso de *Pedagogía escolar*. Lo dicta en una dependencia peculiar de la Universidad: el Instituto de Botánica. Un lugar de relativo aislamiento del horror de la guerra, y a la vez de proximidad inmediata con la casa de Simmel, que sólo debía cruzar la *Rue de L' Observatoire* para dirigirse a través del Jardín Botánico al salón de clases” (Vernik, 2009: 68-69). Son pedagogías de la vida que tienen como marco a los tiempos de la guerra. “En la segunda perspectiva conceptual, sobre el concepto de vivencia, que Simmel utiliza tanto en su exposición pedagógica como en textos anteriores, su significación alude en primer lugar, a la radicalización de la vida en un instante. En este sentido, el concepto de vivencia expresa la experiencia de la inmediatez, que se aleja del proceso moderno recién referido de fragmentación y mediatización. La vivencia aparece como un momento vital en el que sentimos la totalidad de la vida. Es una suerte de islote vital soberano que se escinde del *continuum* de la vida, suscitando un tiempo presente más allá del pasado y del futuro.” (Vernik, 2009: 71). Son pedagogía de la vida que tiene como marco a las diferentes décadas infames. “La escuela no agota el acto educativo. No lo agota, ni posee la virtud, que algunos le atribuyen, de resolver las más graves cuestiones humanas. Es una actividad incluida en la vida el todo, y el éxito de sus funciones va siempre ligado al desarrollo que imprimen al todo las fuerzas creadoras. Pero como su misión se refiere a esas fuerzas creadoras, en ciertos y determinados momentos, su eficacia depende de la manera como se estime pedagógicamente los problemas del tiempo y las condiciones que imponga a la cultura para conferirle carta de ciudadanía dentro de su propio dominio. Depende, en mucho, de la posición que adopte frente a los problemas particulares que se relacionen con ella” (Taborda, 2011: 490).

“En distintos libros, Simmel refiere a distintos tipos de vivencia, como la estética o la erótica, o en casos más particulares, a las que son propias de la aventura, o del juego. Vemos ahora también un tipo de vivencia pedagógica, que ocurre excepcionalmente de tanto en tanto, en situaciones extraordinarias mientras se dicta una clase, en las que por un instante el horizonte de comprensión del docente se fusiona con el de su auditorio” (Vernik, 2009: 71). Las vivencias pedagógicas no suelen ocurrir en y con las pedagogías formales. “Al igual que en otros de sus escritos del mismo período, sus libros sobre *Goethe* y *Rembrandt* y los ensayos reunidos en *Intuición de la vida*, también en la *Pedagogía*, la distinción entre *forma* y *contenido*, da paso a la contraposición entre *vida* y *forma*. Es posible advertir que las polaridades fundamentales de la filosofía de la vida que Simmel acostumbraba a desplegar, esto es, *vida* versus *forma*, *alma* versus *forma* o *cultura objetiva*, son retrabajadas y aparecen en esta intervención aplicadas al terreno específico de la pedagogía” (Vernik, 2009: 76). El objetivo de las lecciones pedagógicas “no sólo es el análisis puramente teórico de la actividad práctica-pedagógica. Estas quieren servir, mejor, al hacer concreto, a la *praxis* pedagógica. De ellas no deben surgir especialistas de la pedagogía -como de un colegio de historia surgen especialistas en historia- sino pedagogos” (Simmel, 2008: 11). La pedagogía es un arte. Y este arte es el arte de(l) saber. “No obstante, nosotros estamos de pie aquí, sobre el suelo de la ciencia, y de nuevo surge la pregunta: si el hacer pedagógico no es ciencia misma, del cual cuestionamos aquí la instrucción preparatoria, sino que es otra cosa, para mí, un ‘arte’, ¿cuál puede ser nuestra tarea relacionada con aquello, aquí sobre el suelo de la ciencia?. Es una reflexión simple. Aún cuando el éxito de

cada ejercicio del arte dependa del talento individual, que está más allá de toda posesión del saber, no hay ningún arte que no necesite un saber” (Simmel, 2008: 11).

Mas, para el pensador cordobés, la pedagogía no puede ser un arte. “En efecto, en lo que concierne al artista, es notorio que éste crea libremente valores estéticos -y, justamente, por eso es artista-, mientras que el educador -y esto va implícito en la propia doctrina de la personalidad- escoge valores objetivos de los que le ofrece la cultura vigente sin crearlos él mismo. La actitud de uno y otro frente a los valores es también diversa en lo que atañe a los resultados: aquél crea valores y los objetiva; éste hace subjetivos valores que son objetivos” (Taborda, 2011: 179). La metáfora del arte aparece como un obstáculo para pensar a la ciencia pedagógica. “Hemos dejado constancia de que nuestra actitud no constituye una negación rotunda y definitiva de la doctrina según la cual la pedagogía es un arte. Con lo que queda expresado entendemos haberle dado su sitio en cuanto ella se opone a la cientificidad de la pedagogía. Ahora parece claro que ella no es más que una metáfora; y metáfora de gusto dudoso” (Taborda, 2011: 179). La pedagogía es una “ciencia espiritual. Es una pedagogía de la cultura. Lo es en tanto acota su campo en el íntimo enlace del espíritu subjetivo con el espíritu objetivo y busca en él el momento propiamente pedagógico” (Taborda, 2011: 227). A diferencia de Taborda, el pensador alemán no está empeñado en una definición científica de la pedagogía. Es ciencia, arte, praxis. “Seamos claros: aquí no practicamos esa ciencia -como es, por lo demás, el orgullo de la ciencia- sólo por el saber mismo, como son ejercidas la egiptología o la paleontología, sino como fundamento y en servicio de una *praxis*. Definir esa *praxis* con conceptos, clasificando toda la teleología de la pedagogía, sería un gasto inútil de tiempo” (Simmel, 2008: 12). Sin embargo, retoma de éste los aportes sociológicos. “Tanto la doctrina de Simmel como las investigaciones sociológicas especiales derivadas de esa doctrina, han traído consigo una penetración de las relaciones sociales y de los productos de esas relaciones que es sumamente provechosa para la labor pedagógica. Esa penetración aclara el problema de la clase y ayuda a realizar la práctica educativa en las diversas formas y grados en los que ellas se cumplen. Aclara las condiciones sociológicas del arte, de la religión, de la economía y de la moral y analiza sus formas asociativas específicas. Va más lejos todavía: estudiando las vinculaciones de los distintos dominios culturales, precisa las condiciones sociológicas de la escuela” (Taborda, 2011: 231).

Ambos pensadores comparten miradas sobre las infancias. Ya hemos mencionado con anterioridad la atención de Taborda sobre esta cuestión. Ahora corresponde citar al pedagogo alemán. “El niño no es sólo el candidato del adulto no debe en absoluto ser considerado solamente respecto a su existencia posterior. El tiene, mucho más, *como niño*, sus especiales bellezas y propiedades, tareas y derechos, y la pedagogía debe reconocerlos *a ellos*. Esta tiene una falsa teleología cuando no contempla a la juventud como fin en sí. El niño debe ser completo ahora y en el próximo instante, y por eso puede tener precisamente sólo *su* perfección no la del adulto anticipado” (Simmel, 2008: 56). En las infancias, el papel de las fábulas es fundamental. “La fábula no tiene ningún significado pedagógico en el sentido de que prepare al niño para la vida adulta. Tiene, mucho más, la estructura inmanente del espíritu infantil. Guía al niño hacia cierta completitud, redondeamiento, formación ideal de su propio modo de pensar, se limita y legitima a sí misma como servidora del niño, no como servidora del adulto futuro” (Simmel, 2008: 40). A tono con lo dicho, la “evaluación y legitimación de derechos (*Berechtigunswesen*) no se orienta al hombre maduro, sino al escolar” (Simmel, 2008: 25). A raíz de lo cual, la relación entre “material de enseñanza y formación del hombre, que ha de ser producida por la pedagogía, debe ser presentada como la relación entre espíritu objetivo y vida” (Simmel, 2008: 30). Y ningún “material

de enseñanza debe ser transmitido meramente para que se conozca, para que algo que ya figura en el libro esté otra vez, con el mismo parafraseo fijo, en una conciencia. Nada debe ser aprendido que, más allá de su contenido sustancial o por medio suyo, no provea una utilidad para la *vida* del alumno” (Simmel, 2008: 37).

En el centro de todo, está el estudiante. “Que el alumno como sujeto esté en el centro del interés del docente, y no el material de enseñanza objetivo (como es precisamente el caso en la práctica indiferenciada, en la observación excluyente del resultado del saber), es también la única posibilidad para el docente mismo de no ser completamente inefectivo y de solidificarse. Presentar cuarenta años seguidos el mismo material o levemente modificado, debe arruinar al hombre. Ahí sólo ayuda el desplazamiento del centro de interés hacia la vivacidad subjetiva de los alumnos, con sus individualidades siempre nueva” (Simmel, 2008: 50). “La formación no es ni el mero *poseer* contenidos de saber ni el mero *ser*, cual una constitución del alma sin contenido. Formado es, mucho más, aquel cuyo saber objetivo se ha disuelto en la vivacidad de su desarrollo y existencia subjetiva, y cuya energía espiritual, por otro lado, está llena con un volumen, lo más amplio posible y siempre creciente, de contenidos en sí plenos de valor” (Simmel, 2008: 52). Para Simmel y Taborda, la clase es una forma de pensamiento, un pensamiento vital, una práctica de la libertad. “El hallazgo de la personalidad nos aproxima a la solución de nuestro problema, Ya no cabe hablar de un derecho a educar porque con el concepto ganado desaparece el contraste entre la autoridad y la libertad. Ni la autoridad puede tomarse ya como un equivalente de imposición, ni la libertad como algo arbitrario. La libertad es una cosa muy seria” (Taborda; 2011: 170). La personalidad consiste, entonces, en haber “desarrollado un valor” (Taborda; 2011: 167). Y en vivir “de acuerdo a ese valor” (Taborda; 2011: 167). Esta personalidad, además, es creadora. “Vive de acuerdo a un valor -no decimos que de acuerdo a muchos valores porque esto no ocurre-, hace de ese valor el eje de su conducta, dominándose en él a sí mismo, y todavía lo exalta sobre las condiciones del mundo que lo circunda: para tal ejemplo nuestra vis estimativa reserva una justa palabra: es un responsable. Otra enérgica nota de la personalidad. De la personalidad creadora; pues aquí se trata ya de la personalidad que forja la cultura y se somete a ella. El subjetivismo del individuo se ha disuelto en el objetivismo de la cultura” (Taborda; 2011: 167). La personalidad que acabamos de mentar es la que define la libertad. Ser personalidad es ser libre porque la libertad es el acuerdo con la propia conducta” (Taborda; 2011: 167).

Resonancias kantianas y schellerianas. ¿Cómo ser libres en medio de tantas falsificaciones económicas, culturales y pedagógicas? ¿Cómo ser libres con tantas imposiciones? “(...) el concepto de la personalidad, como solución de la antinomia propuesta, tiene aquí la virtud de todas las soluciones, dejar abiertas a nuevas dificultades. Tan presto como hemos obtenido una claridad más o menos satisfactoria sobre la arduo problema de la autoridad y la libertad, necesitamos advertir que, en la vida diaria, el mismo problema reaparece, en torno nuestro, en múltiples formas y manifestaciones. Personalidades diversas, instituciones, concepciones filosóficas, creaciones artísticas, ritos, costumbres, etc, se presentan en la realidad como expresiones autoritarias. El mismo maestro necesita presentar al niño, a cada momento, estos y muchos otros elementos formativos. Puesto en el trance de poner al docendo frente a la religión, un maestro utilizará acaso la cruz del Salvador, o una reliquia. Evidentemente, con esto lo enfrentará a una autoridad. ¿Cómo deberá proceder para que esa autoridad no violente la libertad del docendo? ¿Le bastará con recurrir a reglas aconsejadas, tales las que propone Lombardo-Rádice (...) Si esas reglas podrán servirle de guía general; pero la cruz y la reliquia son cosas que necesitan ser apreciadas previamente

en sí mismas antes de entrar a la conducta de las reglas y para ser fiel a ellas mismas. Previo a todo está la necesidad de conocer la importancia pedagógica de esos símbolos. Son valores simbólicos, es cierto; pero no por ello son ya valores pedagógicos. La recta aplicación de las reglas supone la plena posesión de esos valores y ésta, a su vez, la posesión de un criterio valutativo pedagógico” (Taborda; 2011: 171-172). Verdaderamente, no parece casual el ejemplo de los símbolos religiosos. Es necesario recordar que la ley de educación provincial de 1908 incluía la instrucción religiosa en el currículum.

¿Quién puede, entonces, decir y decidir cuál es el criterio pedagógico? “El problema que estamos tocando es uno de los más difíciles que se proponen al pensamiento de nuestros días, es el de la cientificidad de la pedagogía” (Taborda; 2011: 172). De esta manera, se comprende la insistencia tabordiana en definir la pedagogía como una ciencia. “La consideración relativa a las condiciones en las que la ciencia puede servir a los fines de la educación justifica una generalización que, yendo más allá de los productos de las ciencias teóricas, comprende también a los valores de las ciencias espirituales y a los de la vida personal :*no todo valor tiene valor formativo*” (Taborda; 2011: 261). La pedagogía es, por ende, una ciencia de valores, una ciencia de valores formativos. En la parte III de esta tesis, nos topamos con el análisis de algunas de sus lecturas filosóficas y pedagógicas: lecturas que citas y utilizan a Dilthey, Natorp, Spranger, Kerschensteiner y Kant. Aquí, resulta interesante destacar que el único argentino que aparece citado es Alejandro Korn. En el capítulo XI del tomo II, *La cientificidad de la pedagogía*, puede leerse: “La ciencia nos da sus conclusiones; la filosofía las aprecia”. Pero, ¿por qué lo cita? “Cuando en 1918 estalla el movimiento de la Reforma Universitaria en Córdoba, Alejandro Korn lo apoya entusiastamente. Y fue, en este sentido, el primer Decano de la Reforma en la Facultad de Filosofía y Letras de Buenos Aires, extendiéndose su gestión de 1918 hasta 1921” (Manganiello; 1980: 160). No en vano, por esos años, también participó con sus ideas reformistas en la Facultad de Ciencias de la Educación de La Plata. “(...) representa en muchos aspectos un eslabón entre la generación del 96 y la del Centenario. De ahí que en algunos de sus pensamientos está aún latente el espíritu positivista. Así, aunque Korn haya bregado por la independencia de la filosofía frente a las ciencias y aún más, haya separado a la filosofía de la metafísica, su concepción epistemológica sólo dará cabida a las ciencias exactas. La ciencia, a su juicio, es sólo ciencia exacta. No puede haber ciencia sino de lo extenso. Su concepto de ciencia excluye, en consecuencia, la psicología, la historia y las humanidades. Todas aquellas disciplinas que no pueden matematizarse, todas aquellas en las que intervienen valoraciones, no pueden entrar en su concepto de ciencia. Fuera del cuadro de las ciencias quedan, pues, en su concepción, las llamadas ciencias del hombre, entre las que se cuenta la pedagogía” (Manganiello; 1980: 162).

Saúl Taborda envía la publicación de *Investigaciones Pedagógicas* a Alejandro Korn. Y, tras esto, se produce un intercambio epistolar entre ellos. La carta de Korn a Taborda — fechada el 31 de marzo de 1931, en La Plata—, tiene como nombre *Epístola antipedagógica*. “Si acaso usted, mi querido Taborda, se imagina que la lectura de sus *Investigaciones Pedagógicas* es un esparcimiento ameno, muy a mi pesar debo desvanecer tan infundada ilusión. Se trata de una pieza seria, realmente seria. Pero la amistad impone deberes ineludibles” (Korn, 1984: 201). “Desprovisto de todo talento especulativo, carezco —usted lo sabe— del don de la abstracción. Soy un visual exagerado. Sólo concibo lo concreto y eso en un sentido un tanto pedestre. Un metro con setenta y seis centímetros, no más, se levanta mi cabeza sobre el ras de la tierra. Y al decir tierra no me refiero al planeta; me refiero a esta nuestra circunscripta tierra ar-

gentina. En cambio, usted, al explayar su tema, lo hace con prescindencia de las contingencias de tiempo y de lugar. Parece afirmar un concepto universal abstraído a todas las relatividades. Imagine, pues el efecto de su disquisición en mentalidad tan distinta. No desconozco, usted me hará la justicia de creerlo, el valor de las ideas. Lo que ocurre es que únicamente las concibo como inmanentes a la áspera eficiencia de las cosas. (...) Mientras usted desenvuelve su teoría abstracta destinada a la salvación pedagógica de la Humanidad, yo evoco la imagen de una miserable escuela allá en Chinchigasta. Veo a la pobre maestra encargado de desasnar el hato de mocosos; recuerdo que le deben diez meses de sus haberes y que el cacique del lugar la ha tomado entre ojos. ¡Cómo seguir el vuelo del alto debate pedagógico o como para creer en la panacea de los grandes actos legislativos! Lo que me separa de usted no es una discrepancia, es una incomprensión” (Korn, 1984: 202- 203).

El filósofo argentino reniega de las ciencias del espíritu y sostiene lo pragmático del enseñar. “¡Leyes pedagógicas! Empleadas en un sentido que probablemente no ha querido darles el autor, cuanto mal harán estas palabras. Hace cincuenta años que oigo hablar de leyes psicológicas, sociológicas, históricas. Además no he logrado conocer una de estas leyes, si es que ley ha de tener un significado estricto como la tiene en las ciencias físico-matemáticas (...) Sorprende tropezar con esta reminiscencia del positivismo, con este resabio del determinismo cientificista. Es tiempo de distinguir la esfera de la actividad física sujeta a la categoría de la casualidad y la esfera de la actividad autónoma enderezada en una finalidad. Tan luego la técnica destinada a desarrollar la plenitud integral de la personalidad humana había de empezar por negarla. Sería éste un conato de mecanización de la enseñanza. No es éste el propósito del autor; convenido. Pero ya oigo a todos los normalistas proclamar a boca llena las leyes eternas e inmutables de la Pedagogía. De paso creerán que el arte pragmático de enseñar es una ciencia” (Korn, 1984: 204). Al mismo tiempo, confunde políticas educativas y pedagogías. “A juicio del autor no tenemos tradición pedagógica. A mi juicio la tenemos muy arraigada. No estamos en presencia de una tabla rasa. Nuestra evolución histórica no carece de contenido ideológico. Y las ideas directoras de cada época, desde las fundaciones de los jesuitas hasta la fecha, han debido reflejarse en la enseñanza. Alberdi no ha vivido en vano; Sarmiento no es un mito. En la Escuela del Paraná nació una dirección pedagógica bien definida que, a través de los colegios normales se difundió sin oposición seria. Respondía a una orientación de cepa nacional; asumió un carácter utilitario, positivista, determinista y pragmático. ¿Qué esta creación del positivismo autóctono, ribeteada con alguna fruslería comteana o spenceriana, no le agrade al autor y a mí me parezca arcaica? En buena hora. ¿Qué es preciso superarla? Sin duda. Pero es una falta de visión histórica, es ingenuo negar su existencia. Los obstáculos no desaparecerán tampoco por un decreto superior. Es necesario que sobrevenga nada menos que un vuelco en el alma nacional (Korn, 1984: 204-205).

E, igualmente, confunde escuela única con uniformidad. “Esta escuela única el autor la concibe de un tipo uniforme y obligatorio para todo el país. Su plan ha de ser rígido hasta donde alcance la adolescencia” (Korn, 1984: 205). ¿Porqué no puede leer las complejidades tabordianas? “El ideal de una uniformidad típica es un rasgo característico de la mentalidad latina. Fluye de la posibilidad racionalista e implica la fe en el valor infalible de las construcciones lógicas. Los pueblos anglosajones y germánicos no padecen de semejante superstición. La complejidad dentro de la unidad no les repugna” (Korn, 1984: 205). “A mí me horroriza la idea de un molde nacional único e impacable, impuesto por el criterio de la oligarquía que casualmente nos gobierna. Semeja esta Pedagogía a un esperpento pavoroso que de las manos de la partera

arrebata al niño, le aplica sin piedad su cartabón, lo arrastra por el jardín de infantes, la escuela elemental, la escuela media, el colegio nacional, la universidad y no lo suelta hasta haber extinguido todo carácter personal. ¿Acaso Procusto fue el primer pedagogo?” (Korn, 1984: 205).

La respuesta a Korn — fechada el 2 de julio de 1931 y denominada *Chichingasta y yo* —, comienza de este modo: “Mi querido maestro y amigo” (Taborda, 1984: 207). Luego, dice: “Es una hermosa lección. Como lo son todas las tuyas, aún en los momentos en que el buen Homero dormita” (Taborda, 1984: 207). Y más adelante, agrega: “No importa que ‘una posición filosófica radicalmente distinta’ determine, entre nosotros, una irremediable divergencia. Tal circunstancia, lejos de restar significado docente a su actitud antipedagógica, acentúa y enaltece la emoción socrática del diálogo en el que, por encima de las trincheras, se encuentran y se reconocen los amigos de la verdad que son, por esto mismo, los amigos de Platón” (Taborda, 1984: 207). “No se me ha ocurrido nunca establecer una diferencia radical entre el hombre dado a la abstracción y el visual que se considera aferrado a la áspera eficiencia de las cosas concretas. Abstraer es pedir a una operación rigurosa, tanto más rigurosa cuanto más ponderada y tanto más ponderada cuanto más crítica, la solución permanente y duradera de un problema. Suerte de logaritmo, cuya búsqueda adquiere contornos de tragedia cuando la emprende un espíritu tocado del sentido de eternidad. Justamente por eso admiro al despiadado duelo por la evidencia que entraña la fenomenología de Husserl. La posición pragmática misma, nos escapa, si bien se mira, a la propensión abstractiva por más que, desdeñando el camino largo, busque su objetivo por el atajo de los términos relativos y contingentes. Y esto es así porque la abstracción, en tanto no se la confunda y desacredite con acepciones que no le convienen, no pierde de vista lo concreto que está ante nuestros ojos sino que en lo concreto mismo, en lo que está ahora y aquí, se somete a la prueba del fuego que la troquela, que la rectifica y la confirma” (Taborda, 1984: 208).

En el acto de pensar desde el Sur hacia la humanidad, nada de lo humano es ajeno. “La diferencia, si existe, es de grados. Y, admitiendo que mi ensayo se mueva en regiones abstractas y de que aspire a la salvación pedagógica de la humanidad (lo cual no deja de ser cierto porque con todo cuanto hago, digo y medito, aspiro a *salvarme* en la humanidad), no creo que existan motivos para afirmar que me desentiendo de la escuela de Chinchigasta” (Taborda, 1984: 208). “Ciertamente, no conozco a Chinchigasta sino a través de la abstracción. No enseñé en su escuela. Ni en ninguna otra, porque no sirvo para eso. Y, aún cuando ahora sé, por sus informes que la pobre maestra que trabaja en aquel apartado rincón, desasnando a un hato de mocosos, sobre estar impaga sufre la ojeriza del cacique lugareño, considero que no por ello dejo de colaborar en su obra civilizadora. Sólo que, mientras ella cumple *su* tarea, yo cumpla la *mía*. Todo lo cual, acorde con el principio de la división del trabajo, acontece dentro de la esfera de una actividad específica” (Taborda, 1984: 208-209). Lentamente, entramos en un “pensar” y en un “problematizar” que incluye los ranchos. Al fin y al cabo, mientras “Chinchigasta” es un juego de palabras (chinche y gasta), “Ranchos” es el nombre del pueblo en el cual Alejandro Korn comenzó a ejercer la medicina. “No puede acudir en su auxilio para remediar su situación pecuniaria, ni puedo evitar que el cacique la amenace y la persiga. Esas son funciones que competen a otro poder. Pero es evidente que el lamentable estado de cosas que Ud. pinta, si puede ser aducido como una acusación contra la negligencia de aquel poder, no puede ser aducido como argumento contra el propósito de desenvolver una teoría abstracta destinada a la salvación pedagógica de la humanidad. Esto por la misma razón de que no se pue-

de enrostrar a Ud. el que enseñe filosofía cuando está impaga y sufre persecuciones la maestra de Chinchigasta” (Taborda, 1984: 209).

El pensar y el problematizar desde los ranchos, surge como una necesidad. “Por otra parte, es fuertemente sugestivo el hecho de que los países en los que se estima, se favorece y se asegura la situación de las maestras de todas las Chinchigastas, son precisamente aquellos en los que más honda y sistemáticamente se ha meditado sobre los problemas de la docencia” (Taborda, 1984: 209). “Chinchigasta, con su escuela, con sus niños, con sus padres, con su maestra y hasta con su cacique, están en el centro de mis reflexiones. Lo están de un modo vivo y directo, como cumple a la dirección filosófica que orienta mis ensayos. Se informará de ello, mi querido DR. Korn, tan pronto como se publiquen los volúmenes inéditos que integran las *Investigaciones Pedagógicas*; pues, en ellos se trata, con todo rigor, de la historicidad del fenómeno educativo” (Taborda, 1984:209). Tal actitud desnuda la relación que existe entre las comunidades pedagógicas y el cosmos espiritual. “Veo este fenómeno en la historia. Como tal, se cumple todos los días, en Buenos Aires, en La Plata, en Chinchigasta. Aspiro a deslindar su predio en el cosmos espiritual, y lo hago de tal suerte que me parece posible determinar en la esencia que le es propia, problemas tan vivos y concretos como el de la personalidad del educando (niño, adolescente y adulto), el de la personalidad del educador, el de las relaciones entre ambos, y el de las propias comunidades enseñantes (hogar, escuela, iglesia), es decir, todo lo que tiñe de escolaridad el universo de Chinchigasta” (Taborda, 1984: 209-210).

La influencia de los pensamientos alemanes y la pedagogía kantiana se hace evidente. “Prescindo de la especulación. Prescindo de ella porque, aun cuando admiro la grandeza de los empeños de un Fichte, de un Herbert y de un Natorp, los reputo insostenibles en cuanto se basan en consideraciones especulativas extrañas al fenómeno educativo. Pero, por lo mismo que los admiro y los comprendo, quiero serles fiel, en cuanto encaminado por la intuición de Kant, pienso que si la Pedagogía no es una ciencia no hay nada que esperar de ella” (Taborda, 1984: 210). También la de las meditaciones y la ciencia. “Por fortuna, y gracias a la tradición del pensamiento pedagógico, hoy se puede reflexionar seriamente sobre la cientificidad de la Pedagogía. Estamos en el punto en que se puede sostener que no es un arte pragmático sino una ciencia. Cuando escribí que ‘la situación argentina es la de una posibilidad virginal ofrecida a la historia’, no me referí solamente a la actividad educativa sino a toda la cultura. La Argentina no ha meditado nunca sobre nada. Su fácil empirismo mantiene inéditos los problemas fundamentales que conciernen a su destino. Aun a riesgo de herir susceptibilidades epidérmicas, necesito decirle que yo creo que es la carencia de conciencia reflexiva la que ahonda la crisis en que hoy nos hallamos y la que acentúa la tremenda incertidumbre en que se debate, en estos momentos, nuestra vida política” (Taborda, 1984: 210). Esto nos lleva al rechazo del fetiche del alfabeto. “Con estricta referencia a la escuela, le confieso que no conozco un tratamiento serio de los problemas pedagógicos. Todo es empírico y yo no concibo así la tradición cultural. Cuando el propio Sarmiento -a quien reputo el más grande de los argentinos- recomienda a los pulperos que manden sus hijos a la escuela relevando las ventajas que les va en tener quien les haga las operaciones aritméticas que convienen a sus negocios, no va, pedagógicamente más lejos que los monos de Darwin que adiestran, *manu militari*, a sus hijos en el arte del robo. Carezco de la idolatría del alfabeto. Conozco hombres que lo ignoran y que, sin embargo son muy hombres” (Taborda, 1984: 210-211).

“La cientificidad de la Pedagogía supone la existencia de leyes. Necesita de la ley. Por eso me valgo de ella. Sólo que, en mi caso -como ya lo observa usted mismo-, su concepto es distinto al que asume en las ciencias naturales. Yo me refiero a una *constante, propia* de las ciencias espirituales. Su legitimidad no puede ser puesta en tela de juicio sólo porque su empleo pueda inducir en error a normalistas en retardo” (Taborda, 1984: 211). En este punto, sentimos que nos introducimos en un ámbito de diversidades y singularidades y de diversidades y unidades. “La objeción relativa a la escuela única sería aceptable si yo propugnase ese esperpento que usted describe con tan subidos colores. Pero no es así. Propongo una escuela única, dúctil y flexible, tan dúctil y flexible como corresponde al ideal de la personalidad plena que informa todo mi ensayo. La escuela única rígida es algo que ya no se menciona. Las líneas de mi plan no la admiten y tan no la admiten que, propugnada la vivencia y la *Heimatkunde*, están calculadas para favorecer la exaltación de las notas novedosas y originales de todo docendo. Digo, pues, como usted: la mayor diversidad cabe dentro de la más absoluta unidad” (Taborda, 1984: 212). Luego, al final de todo, queda un momento para un abrazo afectuoso. “Lo abraza cordialmente” (Taborda, 1984: 212).

Si Korn es una bisagra entre de la Generación de 1896 y la Generación del Centenario, Taborda es un integrante de la Generación de 1925. “Como pedagogo destacado en este período, en su etapa de gestión, cabe mencionar a Saúl Taborda” (Manganiello, 1980: 78). Esta generación “consolidó el proceso de crítica, maduración y creatividad que había iniciado ya la generación anterior. A partir de este período, el pensamiento filosófico argentino fue adquiriendo en forma creciente profundidad de espíritu crítico, originalidad y madurez. Varias corrientes europeas entonces en auge ejercieron honda influencia entre los hombres de esta generación, especialmente la filosofía neokantiana, la neohegeliana, la filosofía de la vida –sobre todo bajo la fuerte gravitación de Guillermo Dilthey- la fenomenología de Husserl, la filosofía existencialista, etc. Las nuevas corrientes filosóficas se caracterizaron, en general, por enfatizar problemáticas de la filosofía (ontología, axiología, gnoseología, epistemología), olvidadas por el positivismo” (Manganiello, 1980:168). En relación a la pedagogía, la generación de “pedagogos antipositivistas de 1925 fue una generación 'de combate', creativa, renovadora. Pero estos hombres no se centraron meramente en los aspectos doctrinarios renovadores de la problemática educativa. Tampoco representaron una posición de retro-efecto frente al idealismo abstracto, desligado de las circunstancias reales y concretas. Ellos tuvieron que preocuparse, como hombres de un país nuevo, en el que mucho había que hacer, tanto de los problemas pedagógicos doctrinarios y especulativos, como de las urgentes soluciones prácticas que el país reclamaba. En este sentido, fueron *espiritualistas militantes*; jamás se quedaron en el mero plano de las puras abstracciones. Es más, en los aspectos puramente prácticos estos pedagogos tuvieron que encarar, teniendo en cuenta las ideas renovadoras y las circunstancias de la realidad del país, la transformación didáctica de la enseñanza de la pirámide escolar, desde la escuela primaria hasta la universidad” (Manganiello, 1980: 170).

La autora está describiendo el movimiento de la escuela activa. “En el ámbito didáctico es preciso destacar en este período los numerosos y fecundos ensayos de reformas en el jardín de infantes y en la escuela primaria, entre los que adquirió especial trascendencia el movimiento de la llamada *escuela activa*” (Manganiello, 1980: 170). En nuestro país, estos ensayos fueron “tentativas aisladas, no obstante el entusiasmo y el tesón puestos por sus sostenedores. Pero es preciso reconocer que estas tentativas dieron como frutos generales y fecundos una verdadera renovación didáctica en lo que hace a la escuela primaria y al jardín de infantes, renovación que se reflejó de inmediato en programas, métodos, libros doctrinarios y textos. Las reformas en-

sayadas por la *escuela activa*, conjuntamente con la difusión de las nuevas doctrinas y las críticas al intelectualismo y al didactismo todavía imperantes en la escuela, gravitaron de manera notable en las nuevas orientaciones didácticas de la escuela primaria argentina” (Manganiello, 1980: 171). “El movimiento de la llamada *escuela activa* en la Argentina es cosa del pasado. No obstante, sus frutos fueron positivos y sus fundamentos seguirán siendo valiosos. Pero como todos los demás ensayos de la llamada *escuela nueva* su aplicación actual, pese a sus méritos, resultaría inoperante para la realidad social y cultural. Nuevas estructuraciones – sin de dejar de lado el espíritu que alentó a los pedagogos propulsores de los movimientos de la escuela renovada- se exigen hoy, para satisfacer las exigencias cuantitativas y cualitativas de la explosión escolar (...) Así, el ideal de individuación de la educación, siempre fecundo, enfatizado por la mayor parte de los métodos y sistemas de la 'escuela nueva', se torna hoy utópico, con sus técnicas, frente al estallido de las estructuras escolares y las imperiosas exigencias de la sociedad actual. Pero no hay duda que muchos de los fundamentos de la *escuela activa* en nuestro país, que suponen un espíritu renovador en la consideración de la problemática educativa y una nueva actitud, seguirán siendo valiosos, aún para las imperiosas necesidades educativas de nuestra realidad actual” (Manganiello: 1980: 172)

Pedagogías diversas y mestizas que se entrecruzan con los positivismos y los vitalismos; con la escuela, las clases, las calles y las universidades (populares); con las clases y las clasificaciones; con los bordes y los desbordes; con el etnos y las humanidades; con el ethos y el eros. “El amor docente de la cultura es, además, un amor coactivo. Lo es porque, como ya se dijo, interviene desde afuera con una energía cuya intensidad está en relación con aquella cautela que acabamos de mencionar. Recorre la gama que va desde la actitud expresada por la frase ‘la letra con sangre entra’ hasta la actitud relevada por los más delicados ensayos de la escuela activa” (Taborda, 2011: 171-247). ¿Dónde aprendió Taborda sus primeras ideas? Lo hizo en la escuela, en las orillas de la escuela, en esa comunidad vital de la que hablaba permanentemente. Allí, aprendió la “retórica reformista” (Rodeiro, 2009: IX), materializada en “manifiestos, revistas y ensayos, tertulias y banquetes, obras de teatro, clases universitarias y actos callejeros, candidaturas, cargos públicos y recursos de amparo para luchadores y huelguistas” (Rodeiro, 2009: VIII). Las ficciones pedagógicas traslucen las pedagogías de las preguntas, las curiosidades, el enigma y lo facúndico, llevándonos a mencionar su nombre y a recordarlo como el rectificador, el reformista, el pensador, el pedagogo y el anarquizador expulsado. “Los tiempos que corren son tiempos difíciles. Tiempos de lucha y de riesgos, de avances y de retrocesos; de vísperas de epifanías y de presentimientos aciagos. La dialéctica de los ideales que nacen y que reclaman vigencia con los ideales antiguos que no se resignan a periclitarse pone en juego dramáticamente la suerte del hombre” (Taborda, 2011: 220). Frente a las infamias, ¿cómo no construir pedagogías vitales? ¿Qué otra tarea más necesaria que la de inventar pedagogías comunitarias y comunales? En 1944, se fue despacito. Pero, en realidad, ¿se fue? El no vendrá como una sombra. El no es una sombra. El está.

5.5. Desde el sur del Sur

El no vendrá como una sombra. El no es una sombra. “Lo anota muy bien Saúl Taborda en sus *Investigaciones Pedagógicas* (...) la exactitud de cuyos señalamientos críticos no exige que se coincida en todas sus conclusiones proyectivas” (Jaurteche, 1992: 174). ¿Cuándo Jaurteche lee a Taborda qué hace? “El lector ensimismado en la lectura cubre su rostro con otro ser” (Bárcena, 2004: 148). Este es un lector (alter)ado, un lector que está en otro ser. “Somos herederos, y eso significa que no nos relacio-

namos sólo con nuestros contemporáneos, sino con los que ya no están. Nos relacionamos con los ausentes y, más allá de nuestro presente, podemos pensar en los que vendrán, en los no nacidos” (Bárcena, 2004:148). Y, por otra parte, es un lector se halla inmerso en el campo de las lecturas y las transmisiones. “Además de las transmisiones de los códigos sociales, hay otra transmisión igual de importante y la única capaz, por otro lado de dar sentido a la primera: es la transmisión de nuestra historia. Para crecer, primero hay que ‘echar raíces’, saber de dónde venimos, quiénes eran los que nos precedieron, cómo vivieron, cuáles fueron sus problemas y cuáles fueron sus valores. En realidad no podemos vivir, pensar y crear algo nuevo si no hemos asimilado la historia de nuestros padres y de nuestros ancestros, si ésta no nos ha brindado las claves necesarias para percibir cabalmente nuestro entorno, comprender las conductas de nuestro prójimo, interpretar los acontecimientos de la sociedad en que vivimos. No podemos afrontar el mundo si no es apoyándonos en las producciones culturales que nos permiten encontrar y dominar las esperanzas y los miedos, los arrebatos y las inquietudes de quienes nos han precedido... en todas esas huellas que dejaron nuestros predecesores, gracias a las cuales nos sentimos un poco menos solos, un poco mejor armados para plantar cara a las inquietudes y dificultades de la vida” (Meirieu, 2016: 25).

Con huellas y citas, Jauretche construye filiaciones históricas, políticas e, incluso, pedagógicas. “No soy un literato, como lo habrá percibido el lector (...) Tampoco un filósofo de la historia (...) entonces no había caminos y menos señales, como ahora para advertir la falsedad del rumbo. Era la noche oscura y sin estrellas” (Jauretche, 1992: 308-309). Jauretche, junto a Scalabrini Ortíz, crea “Señales”: un periódico desde el cual se denunciaba el coloniaje. “También en los titulares aparece la mano de Jauretche y en ellos abundan ya palabras que se popularizarán años más tarde, como ‘vendepatria’, ‘oligarca’, ‘cipayo’” (Galasso, 2003: 281). También dejan sus señales en dichas páginas Lisandro de la Torre y Ricardo Rojas. “Y brotando del ingenio de Arturo Jauretche se echan a rodar ya estas frases preanunciadoras de los tiempos por venir ‘La nueva Argentina’ (...) ‘Pueblos hambrientos y descamisados’ (...)” (Galasso, 2003: 282-283). Esto no es más que construir marcas para que otras y otros continúen y construyan nuevos senderos. “El mayor número de los militantes de esa minoría combativa y sin recursos, que desde oscuros sótanos, trabajó para el reencuentro con lo argentino, se sintió descargada de un peso superior a sus fuerzas, cuando en 1945 otras espaldas lo hicieron suyo y otras voces, con más aptitud política e instrumentos, supieron llevar a la multitud como acción lo que sólo habíamos llevado como idea y nutrieron el movimiento naciente con la base social que es imprescindible” (Jauretche, 1992: 311).

¿Pensar con Taborda aunque no se coincida con todas sus conclusiones, divulgar, transmitir, problematizar y escribir textos para adultas/os como *Los profetas del odio* y como su yapita *La colonización pedagógica*, no son tareas educativas? “No hay comunidad, credo, disciplina o artesanía que no tenga sus Maestros y discípulos, sus profesores y aprendices. El conocimiento es transmisión” (Steiner, 2005: 143). El conocimiento es transmisión. Y la transmisión comprende los modos de compartir y convidar nuestras historias. “La transmisión sería así una página escrita, un relato que cuenta la gesta de los predecesores y que cada uno podrá leer o rescribir a su manera (Hassoun, 1996: 175-177). Leer no es repetir. Es pensar y problematizar. Citar no es recitar. Tampoco es copiar. Leer y citar implican escribir y ficcionalizar la propia infancia. “Arturo Jauretche publica su libro en 1972, con 71 años, en la etapa final de su trayectoria política e intelectual, cuando es por aquel entonces la figura visible de un tipo de pensamiento sobre la cultura argentina, que al transmitirlo, inaugura una tradi-

ción y a sus herederos. Se trata de memorias incompletas, porque prometió escribir dos volúmenes más (...)” (Carli, 2011: 35). La memoria jauretcheana se “reconstruye distraídamente, vinculando los restos de cosas oídas con datos de algunos libros y documentos” (Carli, 2011: 35). Sin duda, es una memoria distraída, una memoria juguetona, una memoria que juega a la rayuela entre las voces de los paisanos y los textos escolares.

Tanto Taborda como Jauretche escriben para “sus” paisanos en contra de las falsificaciones de la historia. Taborda lo hace para despertarlos. Y Jauretche, para avivarlos. Aquí, entramos en el campo de los manuales para desazonar y de las gramáticas “paisanas”. “Principiemos por invertir el globo terráqueo colocando el Sur arriba porque somos hombres del hemisferio sur, del mismo modo que los hombres del hemisferio norte colocan el Polo Norte arriba. Esto nos produce la primer perplejidad, tal es la fuerza del hábito que nos ha acostumbrado a ver el mundo desde un lejano rincón y desde abajo” (Jauretche, 2008: 186). “Pero un globo no tiene arriba ni abajo si se lo supone en el espacio sin Norte ni Sur, y no hay ninguna razón para que consideremos nuestra casa en el planeta, el barrio sur del mundo y no en el barrio norte, si ésta no es una designación cardinal, sino jerárquica” (Jauretche, 2008: 186). Jauretche, al invertir el globo terráqueo, construye una geopolítica. “(...) he intentado una geopolítica nuestra. Su punto de partida es hacer un planteo desde aquí, desde nuestra posición excéntrica al hemisferio norte (...) De ahí la necesidad de asomarse al mundo desde una proyección antártica, única forma de percibir nuestra real ubicación” (Jauretche, 1982: 91). El asomarse a una geopolítica equivale al asomarse a una geopolítica del conocimiento, a invertir el mapa y a construir otras genealogías históricas. “Lo mismo pasa y pasará con la historia” (Jauretche, 1982: 91). Y al pie de página, el pensador linqueño afirma: “No está de más señalar la particularidad de que los mapas de la Edad Media eran orientados no norte.sur, sino precisamente hacia oriente, razón por la cual el naciente se ponía arriba, como ocurre con los ‘beatos’. Es que la cultura de esa época, esencialmente religiosa y católica, refería todo a los Santos Lugares y a la incidencia de lo histórico sobre el concepto geográfico, como hemos visto a la inversa” (Jauretche, 1982: 92).

¿Desde dónde mirar? “Sirva esto para comprender que aún la visión de la historia universal que tenemos de la historia de una cultura que tomamos por universal y en la cual la dimensión de los acontecimientos se apreciaba no en función de los acontecimientos en sí y su influencia universal, sino en función de su incidencia en la zona del mundo que es el escenario de esa cultura. Con esto quiero dejar establecido que en la historia todo es también según el ‘color del cristal con que se mira’, lo que hace imprescindible verla, en función política, desde el ángulo propio, de aquí para afuera y no a la inversa” (Jauretche, 1982: 93). Evidentemente, Jauretche es un precursor de la mirada decolonial. “Es importante todavía advertir que, a pesar de ser concebida a partir de una mirada localizada en el paisaje latinoamericano y aunque reconfigura el discurso de la historia de las relaciones de América en la estructura del poder mundial, esta perspectiva teórica no solamente se refiere a América Latina, sino al conjunto del poder globalmente hegemónico. En otras palabras, ella imprime un nuevo rumbo a la lectura de la historia mundial e impone de tal forma una torsión a nuestra mirada que es posible hablar de un giro copernicano, es decir de una franca mudanza de paradigma (...)” (Segato, 2015: 36). Pero, ¿existe un solo Sur? En 1974, Arturo Jauretche asume como vocal del Fondo Nacional de las Artes, entidad que había tenido como presidenta, durante quince años, a Victoria Ocampo, la directora de la revista Sur (No está de más señalar que Arturo y Victoria mantienen un intercambio epistolar entre 1971 y ese año).

Si los sures pueden ser tan diferentes, ¿qué decir de la “Joven Argentina” que se encuentra en los románticos de 1835 y en los forjistas de un siglo después? Las gramáticas políticas e históricas surgen con sus derechos y sus deseos, entre mitos y logos, entre ficciones y verdades. Por esa razón, un abogado se dedica al ámbito de lo pedagógico y otro se dedica, entre sus muchas tareas, a divulgar historias “no falsificadas”. “*La primacía de lo político* en los procesos históricos y sociales constituye uno de los nudos teóricos fundamentales de la matriz de un pensamiento nacional y popular en América Latina. En el sentido que le damos en esta trabajo, el concepto de *lo político* en tanto compleja configuración de distintas manifestaciones de poder, incluye como uno de sus componentes a la forma de *la política* ligadas con los fenómenos más acotados de la representatividad y la organización institucional” (Argumedo, 1993: 216). Jauretche, entonces, actúa como un pensador político de las políticas, como un divulgador político que hace girar globos terráqueos para buscar y bucear en las historias y las pedagogías. Las divulgaciones, que incluyen al vulgo, configuran una experiencia educativa generosa que permite compartir el mundo y los mundos desde nosotras/os mismas/os. “Yo no espero nada de decisiones milagrosas, pues sé que todo vendrá de esa voluntad y de esa inteligencia argentina que hace a nuestro pueblo más fuerte cada vez que quieren quebrantarlo. Por eso es imprescindible el conocimiento de la ‘colonización pedagógica’. Somos al fin y al cabo, hijos de ella y nuestras realizaciones materiales sólo se asentarán sobre terreno firme si se integran en los factores culturales propios (...)” (Jauretche; 1992: 318).

El divulgador del sur persiste en construir pensamientos propios. ¿Qué voz puede pronunciar *yo no existo*? Una voz que se apoye en pensamientos complejos, relacionales y mestizos. Acaso, ¿todo pensamiento no es mestizo, relacional y complejo? El denominado “pensamiento único” resulta una falacia. Sólo cabe pensar en los límites de esta acción, sobre los límites de ella. Sólo cabe nombrar las identidades, las (id)entidades mestizas, complejas, singulares y plurales. Sólo cabe desarrollar las paideas, el eros pedagógico y las pedagogías facúndicas. Un abogado leyó a los griegos. Estudió a los alemanes. Pensó. Y escribió en Córdoba, entre el entusiasmo y los límites del escolanovismo. Otro, por su lado, pensó y escribió infancias en Lincoln. Leyó en *Bancos de la Provincia*. Inventarió e inventó conceptos. Y, finalmente, redactó sus últimas palabras en la Universidad del Sur.

BIBLIOGRAFIA

A

- Agamben, Giorgio (2006). *Lo abierto*. Adriana Hidalgo. Buenos Aires.
- Alliaud, Andrea, y Antelo, Estanislao (2009). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Aique. Buenos Aires.
- Alvarado, Maite (2013). *Escritura e invención en la escuela*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Alvarez, Agustín (1899). *Manual de Patología Argentina*. Peuser. Buenos Aires.
- Arendt Hannah (1996). *La crisis en la educación. Entre el pasado y el futuro*. Península. Barcelona.
- Argumedo, Alcira (1993). *Los silencios y las voces en América Latina*. Colihue. Buenos Aires.
- Arias, Salvador (2007) *Singularidad y deleite de la revista martiana* en José Martí. La Habana. Casa de las Américas.
- Aristóteles (2007). *Política*. Alianza Editorial. Buenos Aires.
- Aronowitz, Stanley, y Giroux, Henry (2003). "La enseñanza y el rol del intelectual transformador" en *Maestros, Formación, práctica y transformación escolar*. Miño y Dávila. Buenos Aires.
- Assmann, Hugo (2013). *Placer y ternura en la educación. Hacia una sociedad aprendiente*. Alfaomega, México.
- Astrada, Carlos (1960) *Humanismo y dialéctica de la libertad*. Editorial Dédalo. Buenos Aires.

B

- Badiou, Alain (2016). *Elogio del amor*. Paidós. Buenos Aires.
- Barbero, Jesús (2001). *La educación desde la comunicación*. Norma. Buenos Aires.
- Bárcena, Fernando; y Mèlich, Joan-Carles (2014). *La educación como acontecimiento ético. Natalidad, narración y hospitalidad*. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Bárcena, Fernando (2012). "Entre generaciones. Notas sobre la educación en la filiación del tiempo" en *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Compilación de textos Myriam Southwell. Homo Sapiens. Flacso. Rosario.

Bárcena, Ferndando (2004). *El delirio de las palabras*. Herder. Barcelona.

Barthes, Roland (2013). *Lo obvio y lo obtuso*. Paidós. España.

Benjamin, Walter (2002). *Dirección única*. Alfaguara. Madrid.

Biagini, Hugo (2012). *La contracultura juvenil*. Capital Intelectual. Buenos Aires.

Bolívar, Simón (1990). *Escritos Políticos*, Madrid, Alianza.

Braslavsky, Cecilia (2000). "Perspectivas paradigmáticas y modelo educativo en América Latina del cambio de siglo" en *Del tiempo y de las ideas*. Textos en honor de Gregorio Weimberg. Agustín Mendoza compilador. Los hijos de Gregorio Weimberg.

Buber, Martin (2013). *Yo y tú y otros ensayos*. Prometeo. Ciudad de Buenos Aires.

Buber, Martin (1992). *¿Qué es el hombre?* Fondo de Cultura Económica. México.

Buchrucker, Cristián (1983) *Nacionalismo y peronismo*. Sudamericana. Buenos Aires.

Buxarrais Estrada, María Rosa, y Vilafranca Manguán, Isabel (2011). *La educación moral y cívica: propuesta pedagógica de Kerchsteiner, Natopr y Spranger*. Innovación educativa. Volumen 11. N° 55. México.

C

Cangiano, Gustavo (2003). *El pensamiento vivo de Arturo Jauretche*. Ediciones de la Izquierda Nacional. Buenos Aires.

Carli, Sandra (2011). *La memoria de la infancia*. Paidós. Buenos Aires.

Carli, Sandra (2004). "Imágenes de una transmisión: Lino Spilimbergo y Carlos Alonso" en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*, Novedades Educativas. Buenos Aires.

Carli, Sandra (2002). *Niñez, pedagogía y política*. Miña y Dávila. UBA. Buenos Aires.

Caruso, Marcelo (2007). "¿Una nave sin puerto definitivo?", en *La escuela como máquina de educar*. Paidós. Buenos Aires.

Caruso, Marcelo, y Dussel, Inés (2003). *La Invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Santillana. Buenos Aires.

Casali, Carlos (2012) *La filosofía biopolítica de Saúl Taborda*.

Castel, Robert (2001) *La metamorfosis de la cuestión social*. Paidós. Avellaneda.

Chávez, Fermín (1974) *Civilización y barbarie en la historia de la cultura argentina*. Theoria. Buenos Aires.

Chávez, Fermin (1994) Saúl Taborda *La argentinidad preexistente*. Editorial Docencia. Buenos Aires.

Comenio, Juan Amós (1998). *Didáctica Magna*. Porrúa. México.

Condorcet (1994) *Cinco memorias sobre la instrucción pública y otros escritos*. Ediciones Morata. Madrid.

Cooke, John (2007). *Lucha por la liberación nacional*. Quadrata. Buenos Aires.

Corbo Zabatel, Eduardo (2004). "Imposturas de la transmisión. Una experiencia en los bordes de la polis" en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Cornu, Laurence (2004). "Transmisión e institución del sujeto. Transmisión simbólica, sucesión, finitud" en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Cossettini, Olga (1942) *La Escuela Viva*. Losada. Buenos Aires.

Cossettini, Olga (1935) *Sobre un ensayo de Escuela Serena en la provincia de Santa Fe*. Instituto Social de la Universidad del Litoral. Santa Fe.

D

David, Guillermo (2004) Carlos Astrada *La filosofía argentina*. El Cielo Por Asalto. Buenos Aires.

Debray, Régis (1995). *El estado seductor*. Manantial. Buenos Aires.

Descartes, René (1995). *Discurso del Método*. Editorial Porrúa. México.

De Sousa Santos, Boaventura (2009). *Epistemología del Sur*. Siglo XXI. Clacso. Buenos Aires.

Diker, Gabriela (2004). "Y el debate continúa. ¿Por qué hablar de transmisión?" en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Dilthey, Wilhelm (1960). *Fundamentos de un sistema de pedagogía*. Losada. Buenos Aires.

Dotti, Jorge (1998) *Filía comunitarista versus decisionismo. Saúl Taborda y los comienzos de la recepción de Carl Schmitt en la Argentina*. Revista Prismas, N° 2. Universidad de Buenos Aires.

Doval, Delfina, y Rattero, Carina (2011). *Autoridad y transmisión: niños y jóvenes en la mira*. Noveduc. Buenos Aires.

Durkheim, Emile (1997). *La educación moral*. Editorial Losada. Buenos Aires.

Durkheim, Emile (1977). "La educación, su naturaleza, su papel" en *Teoría de la educación y sociedad*. Introducción y selección de textos Fernando Mateo. CEAL. Buenos Aires.

Duschatzky, Silvia, y Skliar, Carlos (2001). "Los nombres de los otros. Narrando a los otros en la cultura y la educación" en *Habitantes de Babel*. Laertes. Barcelona.

Dussel, Enrique (2013). *Para una política de la liberación*. Editorial Las Cuarenta/Gorla. Buenos Aires.

Dussel, Enrique (2003). "Europa, Modernidad y eurocentrismo" en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO, UNESCO, Buenos Aires.

Dussel, Enrique (2001). "Eurocentrismo y Modernidad" en *Capitalismo y geopolítica del conocimiento*. Ediciones del Signo. Buenos Aires.

Dussel, Enrique (1987) *Filosofía ética de la liberación*. Ediciones La Aurora. Buenos Aires.

E

Echeverría, Esteban (2010). *El dogma socialista*. Del Nuevo Extremo. Buenos Aires.

Espósito, Roberto (2003). *Communitas*. Amorrortu. Madrid.

Etcheverry, Delia (1958). *Los artesanos de la enseñanza moderna*. Galatea. Nueva Visión. Buenos Aires.

F

Ferreiro, Emilia (2003). *Pasado y presente de los verbos leer y escribir*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.

Finocchio, Silvia (2013) *El papel de la educación en la intervención de lo social (o de cómo la historia escolar transformó progresivamente lo social en la Argentina)*. Revista de Indias, Vol. LXXVIII, N° 257. España.

Freire, Paulo (2008). *Pedagogía de la autonomía*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Freire, Paulo (1998). *Pedagogía de la esperanza*. Siglo XXI. México.

Freire, Paulo (1980). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. Montevideo.

Freire, Paulo (1973). *La educación como práctica de la libertad*. Siglo XXI. Buenos Aires.

Frigerio, Graciela (2004). "Los avatares de la transmisión" en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Funes, Patricia (2006) *Salvar la nación*. Prometeo. Buenos Aires.

G

- Galasso, Norberto (2010). *Jauretche y su época. Corregidor*. Buenos Aires.
- Galasso, Norberto (2010 b). *Barajar y dar de nuevo*. Colihue. Buenos Aires.
- Galasso, Norberto (2003). *Jauretche y su época. Corregidor*. Buenos Aires.
- Galasso, Norberto (1985). *Raúl Scalabrini Ortiz y la lucha contra la dominación inglesa*. Ediciones del Pensamiento Nacional. Buenos Aires.
- Gilardi, Pilar (2011). *La reconfiguración del tiempo en la narración historiográfica según Paul Ricoeur* en Revista de Estudios de Historia Moderna y Contemporánea de México. N° 41, Marzo-Junio. UNAM, México.
- Gilmont, Jean Françoise (1998). "Reformas Protestantes y Lectura" en *Historia de la lectura en el mundo occidental* Cavallo Guglielomo y Chartier Roger Taurus. Madrid.
- Giroux; Henry (1998). "Trabajo sobre estudios culturales en escuelas de magisterio" en *Una cuestión de disciplina. Pedagogía y poder en los estudios culturales*. Paidós Educador. Buenos Aires.
- Gonzalez, Horacio (2010) *Historia de la Biblioteca Nacional*. Ediciones de la Biblioteca Nacional. Buenos Aires.
- Gonzalez, Horacio (1999). *Restos Pampeanos*. Colihue. Buenos Aires.

H

- Hassoun, Jacques (1996). *Los contrabandistas de la memoria*. Ediciones de la Flor. Buenos Aires.
- Hegel, Georg (2004). *Principios de la filosofía del derecho*. Editorial Sudamericana. Buenos Aires.
- Hegel, Georg (1980). *Lecciones sobre la Filosofía de la historia universal*. Alianza. Madrid.
- Heidegger, Martin (2003) *El Ser y el Tiempo*. Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires.
- Huergo, Jorge (2005). *Hacia una genealogía de comunicación/educación*. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata. La Plata.

I

- Iglesias, Luis (2004) *Confieso que he enseñado*. Educación. Papers Editores. Buenos Aires.
- Ingenieros, José (1918). *Sociología Argentina*. Talleres Gráficos Rosso y Cía. Buenos Aires.

J

- Jaeger, Werner (1983). *Paideia*. Fondo de Cultura Económica. México.
- James, Daniel (2006). *Resistencia e integración*. Siglo XXI. Buenos Aires.
- Jaramillo, Ana (2012). *Cuadernos de Fuerza de orientación radical de la joven argentina (Forja)*. Universidad Nacional de Lanús. Buenos Aires.
- Jauretche, Arturo (2013). *Enfoques para un estudio de la realidad nacional*. Corregidor. Buenos Aires.
- Jauretche, Arturo (2008). *Ejército y política*. Corregidor. Buenos Aires.
- Jauretche, Arturo (2002). *Manual de zoncetas argentinas*. Corregidor. Buenos Aires.
- Jauretche, Arturo (1992). *Los profetas del odio y la yapa. La colonización pedagógica*. Peña Lillo. Buenos Aires.
- Jauretche, Arturo (1989). *FORJA y la década infame*. Peña Lillo. Buenos Aires.
- Jauretche, Arturo (1984). *El medio pelo en la sociedad argentina*. Peña Lillo. Buenos Aires.
- Jauretche, Arturo (1982). *Política Nacional y Revisionismo Histórico*. Peña Lillo. Buenos Aires.
- Jauretche, Arturo (1972). *De memoria. Pantalones cortos*. Peña Lillo. Buenos Aires.
- Jaspers, Karl (1962). *La Filosofía*. Fondo de Cultura Económica. México.
- Jitrik, Noé (2010). *Verde es toda teoría*. Liber|editores. Buenos Aires.

K

- Kant, Inmanuel (2005). "Respuesta a la pregunta '¿qué es la Ilustración'" en *Inmanuel Kant Filosofía de la historia. Qué es la Ilustración*. Caronte Filosofía. La Plata.
- Kant, Inmanuel (2003). *Pedagogía*. Akal. Madrid.
- Karol, Mariana (2004). "Transmisión: historia y arqueología" en *La transmisión en las sociedades, las instituciones y los sujetos*. Novedades Educativas. Buenos Aires.
- Korn, Alejandro (1984). "Carta a S. Taborda" en Montenegro Adelmo, Saúl Taborda. Editoriales Culturales Argentinas. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.
- Kusch, Rodolfo (2012). *Esbozo de una antropología filosófica americana*. Editorial Fundación Ross. Buenos Aires.
- Kusch, Rodolfo (1999). *América Profunda*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

L

Lander, Edgardo (2003). "Ciencias Sociales: saberes coloniales y eurocéntricos" en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO, UNESCO. Buenos Aires.

Larrosa, Jorge (2001). *Pedagogía profana*. Novedades Educativas. Buenos Aires.

Larrosa, Jorge (2001). "Dar la palabra" en *Habitantes de Babel*. Laertes. Barcelona.

Lenkersdorf, Carlos (2008). *Aprender a escuchar Enseñanza maya-tojobales*. Plaza y Valdés México.

Levinas, Emmanuel (1997). *Totalidad e infinito*. Ediciones Sígueme. Salamanca.

Luzuriaga, Lorenzo (1958). *La educación nueva*. Editorial Losada. Buenos Aires.

Luzuriaga, Lorenzo (1954). *Pedagogía Social y Política*. Editorial Losada. Buenos Aires.

M

Maldonado Torres, Nelson (2006). "La topología del ser la geopolítica del saber. Modernidad, imperio, colonialidad" en *(Des) Colonialidad del ser y del saber (videos indígenas y los límites coloniales de la izquierda) en Bolivia*.

Manganiello, Ethel (1980). *Historia de la educación argentina. Método generacional*. Librería del Colegio. Buenos Aires.

Mannheim, Karl (1928/1993). "El problema de las generaciones". En: Reis, Revista Española de Investigaciones sociológicas, N° 62, 1993.

Manuele, Matías (2000). "Arquetipos de una sociología 'orillera'" en *Historia crítica de la sociología argentina*. Colihue. Buenos Aires.

Mariátegui, José Carlos (2001). *Temas de educación*. Biblioteca Amauta. Lima.

Martí, José (2005). *Nuestra América y otros escritos*. Ediciones El Andariego. Buenos Aires.

Martí, José (2005). "Carta a María Montilla" en *Nuestra América y otros escritos*. Buenos Aires. El Andariego.

Martí, José (2001). *Obras completas*. Centro de Estudios Martianos. La Habana.

Martí, José (1991). *Obras completas*. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.

Martí, José (1985). *Revolución en la enseñanza*. Anuario del Centro de Estudios Martianos. La Habana.

Martí, José (1980). "Autores Americanos Aborígenes" en *Nuestra América*. Losada. Buenos Aires.

Martí, José (1980). "Una escuela de artes y oficios en Honduras" en *Nuestra América*. Losada. Buenos Aires.

Martí, José (1951). *Apuntes inéditos*. Publicaciones Archivo Nacional de Cuba. La Habana.

Martí, José (1889). *La Edad de Oro*. Da Costa Gómez. Nueva York.

Martínez Estrada, Ezequiel (2005). *¿Qué es esto? Catilinaria*. Colihue y Biblioteca Nacional.

Meirieu, Philippe (2016). *Una llamada de atención. Carta a los mayores sobre los niños de hoy*. Paidós. Buenos Aires.

Mignolo, Walter (2005). *La idea de América Latina*. Gedisa. Barcelona.

Mignolo, Walter (2003). "La colonialidad a lo largo y a lo ancho", en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Clacso. Unesco. Buenos Aires.

Montserrat, Santiago (2011) "Prólogo" en Taborda, Saúl. *Investigaciones Pedagógicas*. Unipe. La Plata.

Montenegro, Adelmo (1993) *El magisterio socrático, natural sin estridencias de Saúl Taborda*. Boletín de la Academia Nacional de Educación, N° 12. Buenos Aires.

Morey de Verstraete (1983) *La formación facúndica en el pensamiento de Saúl Taborda*. Anuario de Historia del Pensamiento Argentino, XVI. Cuyo.

N

Nassif, Ricardo (1999). *José Martí*. UNESCO. Paris.

Nassif, Ricardo (1968). *Spranger, su pensamiento pedagógico*. Centro Editor de América Latina. Buenos Aires.

Natorp, Pablo (2001). *Pedagogía Social*. Biblioteca Nueva. Madrid.

Nietzsche, Friederich (2014) *Sobre la utilidad y el perjuicio de la historia para la vida*. Losada. Buenos Aires.

Nietzsche, Friederich (1994) *Genealogía de la moral*. M. E editores. España.

Nietzsche, Friederich (1970). *Así habló Zaratustra*. Santiago Rueda. Buenos Aires.

Noble, Roberto (1937) *La reforma educacional de Buenos Aires: su orientación, fundamento técnico y ensayo*. Ministerio de Educación. La Plata.

O

Ortega y Gasset, José (1956). *El tema de nuestro tiempo*. Revista de Occidente. Madrid.

Ortiz, Fernando (1975). *El engaño de la raza*. La Habana.

P

Pérez Cruz, Felipe de Jesús (2011). "Raíces Históricas del Proyecto Educativo Martiano" en *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* N° 17. Julio-Diciembre 2011. Universidad Pedagógica y Tecnológica. Colombia.

Peyronie, Henry (2001) *Cèlestin Freinet Pedagogía y emancipación*. Editorial Siglo XXI. Buenos Aires.

Piglia, Ricardo (2005). *El último lector*. Anagrama. Barcelona.

Pineau, Pablo (2008). "¿Qué es lo popular de la educación popular? Una aproximación histórica" en *Movimientos Sociales y Educación*. Compilación de textos Roberto Elisalde y Ampudia Marina. Buenos Libros. Buenos Aires.

Ponce, Aníbal (1972) *Educación y lucha de clases*. El viento en el mundo. Buenos Aires.

Portantiero, Juan Carlos (1978). *Estudiantes y política en América Latina*. Editorial Siglo XXI. México.

Pradelli, Angela (2011). *La búsqueda del lenguaje*. Paidós. Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana, y Marengo, Roberto (2013) *Pedagogías: reflexiones y debates*. Universidad Nacional de Quilmes. Bernal.

Puiggrós, Adriana (2006) *Peronismo: cultura política y educación (1945-1955)*. Galerna. Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (2002). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Galerna. Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (1998) *La educación popular en América Latina*. Miño y Dávila. Capital Federal.

Puiggrós, Adriana (1997) *Dictaduras y utopías en la historia reciente de la educación argentina*. Galerna. Buenos Aires.

Puiggrós, Adriana (1990). *Sujetos, Disciplina y Currículum*. Galerna. Buenos Aires.

Q

Quijano, Aníbal (2003). "Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina" en *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. CLACSO, UNESCO. Buenos Aires.

Quintar, Estela (2004). "Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en A. L." en *América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI, México.

R

Ramos, Jorge Abelardo (1961). *Revolución y contrarrevolución en la Argentina*. La Reja. Buenos Aires.

Recalde, Ariz, y Recalde, Iciar (2007). *Universidad y liberación nacional*. Nuevos Tiempos. Lanús.

Ricoeur, Paul (2009). *Educación y política*. Prometeo. UCA. Buenos Aires.

Ricoeur, Paul (2006). *Caminos del reconocimiento*. Fondo de Cultura Económica. México.

Rincón Verdera (2009) *El legado de Wilthem Dilthey: las pedagogías culturalistas*. Ediciones Universidad de Salamanca. Salamanca.

Roca, Deodoro (1968). *El drama social de la universidad*. Editorial Universitaria de Córdoba. Córdoba.

Rodeiro, Matías (2011). "Apuntes sobre los 'Escritos Políticos' de Saúl Taborda 1934-1944", en *Saúl Taborda. Escritos Políticos 1934-1944. Escritos póstumos*. Buenos Aires. Biblioteca Nacional.

Rodeiro, Matías (2009) "Apuntes sobre los 'Escritos Políticos' de Saúl Taborda (1918-1934) en *Saúl Taborda Escritos Políticos 1918-1934*. Biblioteca Nacional. Buenos Aires.

Rodo, José (2012) *Ariel*. Capital intelectual. Buenos Aires.

Rodríguez, Lidia (2015). *Paulo Freire. Una biografía intelectual*. Colihue. Buenos Aires.

Rodríguez, Simón (1988). *Obras completas*. Ediciones del Congreso de la República de Venezuela. Caracas.

Roig, Arturo (2009). *Teoría y crítica del pensamiento latinoamericano*. Una Ventana. Buenos Aires.

Rojas, Ricardo (2010). *La restauración nacionalista*. Universidad Pedagógica. La Plata.

Rossi, Pietro (1997) "Introducción" en *Max Weber Ensayos sobre metodología sociológica*. Amorrortu. Buenos Aires.

Rousseau, Jean Jacques (2008) *El Emilio*. EDAF. Madrid.

Rozitchner, León (2012). *Filosofía y emancipación. Simón Rodríguez: el triunfo de un fracaso ejemplar*. Buenos Aires.

Rumazo González, Alfonso (1988). "El pensamiento Educador de Simón Rodríguez" en *Obras completas*, Ediciones del Congreso de la República de Venezuela. Caracas.

S

Saer, Juan José (2014). *El concepto de ficción*. Seix Barral. Buenos Aires.

Sanguinetti, Horacio (1959) "Introducción" en *Facundo*. Editorial Perrot. Buenos Aires.

Sarmiento, Domingo (2010). *Educación Popular*. Del Nuevo Extremo. Buenos Aires.

- Sarmiento, Domingo (1989). *Facundo*. Losada. Buenos Aires.
- Sarmiento, Domingo (1946). *Conflicto y armonías de las razas en América*. Editorial Intermundo. Buenos Aires.
- Scalabrini Ortiz, Raúl (2001). *Política Británica en el Río de la Plata*. Editorial Plus Ultra. Buenos Aires.
- Segato, Rita (2015). *La crítica de la colonialidad en ocho ensayos y una antropología por demanda*. Prometeo. Buenos Aires.
- Siede, Isabelino (2007). *La educación política*. Paidós. Buenos Aires.
- Silber, Julia (2000). "Acerca de la construcción del campo pedagógico desde el paradigma crítico" en *Análisis político y propuestas pedagógicas*. Aique. Buenos Aires.
- Simmel, Georg (2008). *Pedagogía escolar*. Gedisa. Barcelona.
- Simmel, Georg (1987). *El conflicto de la cultura moderna*. Suhrkamp Frankfurt.
- Sirvent, María Teresa (1994) *Educación de Adultos: investigación y participación*. Libros del Quirquincho. Buenos Aires.
- Southwell, Miriam (2012). "Presentación" en *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Compiladora de textos Myriam Southwell. Homo Sapiens. Flacso. Rosario.
- Southwell, Myriam (2011) "Presentación" en *Investigaciones Pedagógicas*. Universidad Pedagógica. Editorial Universitaria. La Plata.
- Spranger, Eduardo (1960). *El educador nato*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires.
- Spranger, Eduardo (1948). *Cultura y educación (Parte Histórica)*. Colección Austral. Buenos Aires.
- Spranger, Eduardo (1943) *Cultura y educación*. Editora Espasa – Calpe. Buenos Aires.
- Steiner, George (2012). *Gramáticas de la creación*. Debolsillo. Buenos Aires.
- Steiner, George (2005). *Lecciones de los maestros*. Siruela. Fondo de Cultura Económica. México.
- Svampa, Maristella (2006). *El dilema argentino Civilización o barbarie*. Taurus-Alfaguara. Buenos Aires.
- Svampa, Maristella (2006). *Civilización o barbarie. El dilema argentino*. Taurus. Buenos Aires.

T

- Taborda, Saúl (2011). *Investigaciones Pedagógicas*. Universidad Pedagógica. Editorial Universitaria. La Plata.

Taborda, Saúl (2011 b). *Escritos políticos 1934-1944 Escritos póstumos*. Biblioteca Nacional. Universidad Nacional de Córdoba. Buenos Aires. Córdoba.

Taborda, Saúl (2009) “Reflexiones sobre el ideal político de América” en “Apuntes sobre los ‘Escritos Políticos’ de Saúl Taborda (1918-1934) en *Saúl Taborda Escritos Políticos 1918-1934*. Biblioteca Nacional. Buenos Aires.

Taborda, Saúl (1978). “Chichingasta y yo” en Montenegro Adelmo, Saúl Taborda. Editoriales Culturales Argentinas. Ministerio de Educación y Justicia. Buenos Aires.

Taborda, Saúl (1941) *La crisis espiritual y el ideario argentino*. Segunda Edición Instituto Social. Universidad Nacional del Litoral.

Taborda, Saúl (1921) *Casa del Estudiante en La Plata*. Revista de Filosofía. La Plata.

Tatián, Diego (2014). *Spinoza Filosofía terrena*. Colihue. Univesidad. Ciudad de Buenos Aires.

Tatián, Diego (2009). *Spinoza, una introducción*. Quadrata. Buenos Aires.

Tiana Ferrer, Alejandro (2008) *Principios de adhesión y fines de la internacional de la educación nueva*. Trasatlántica de educación, N° 5. Editorial Santillana. México.

Todorov, Tzevan (2008). *La vida en común*. Taurus. Buenos Aires.

Todorov, Tzevan (1987). *La Conquista de América*. Siglo XXI. México.

U

Ulloa, Fernando (2011). *Salud ele-Mental*. Libros del Zorzal. Buenos Aires.

V

Vernik, Esteban (2009). *Simmel, una introducción*. Quadrata. Buenos Aires.

Vilanou Torrano, Conrad (2001). *De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermeneútica*. Revista Portuguesa de Educação. Año/Vol. 14. Universidad do Minho. Braga. Portugal.

Vilanou Torrano, Conrad (2001). “Introducción”, en Natorp, Pablo. *Pedagogía Social*. Biblioteca Nueva. Madrid.

Viñas, David (2005) *Literatura argentina y política. De los jacobinos porteños a la bohemia anarquista*. Santiago Arcos Editor. Buenos Aires.

W

Wickert, Richard (1947). *Historia de la educación*. Editorial Losada. Buenos Aires.

Z

Zelmanovich, Perla (2012). "Atenciones y desatenciones culturales entre generaciones" en *Entre generaciones. Exploraciones sobre educación, cultura e instituciones*. Compilación de textos Myriam Southwell. Homo Sapiens. Flacso. Rosario.

Zemelman, Hugo (2012). *Pensar y poder*. Siglo XXI. México.

Zemelman, Hugo (2007). *El ángel de la historia*. Anthropos. Barcelona.