

DOSSIER / DOSSIER

Reformismo universitario en Argentina:  
transformaciones y debates en torno a la  
filosofía y sus fronteras



Revista de Filosofía y Teoría Política, n.º 49, 2018, e023, ISSN 2314-2553  
Universidad Nacional de La Plata.  
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.  
Departamento de Filosofía

## Saúl Taborda y la pedagogía en clave de programa político

**Ignacio German Barbeito**

Universidad Nacional de Córdoba, Argentina  
altbaden@hotmail.com

**Cita sugerida:** Barbeito, I. G.(2018). Saúl Taborda y la pedagogía en clave de programa político. *Revista de Filosofía y Teoría Política*, (49), e023. <https://doi.org/10.24215/23142553e023>



Esta obra está bajo licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional  
[http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es\\_AR](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es_AR)

## Saúl Taborda y la pedagogía en clave de programa político

*Ignacio German Barbeito*

*Universidad Nacional de Córdoba, Argentina*

altbaden@hotmail.com

### RESUMEN:

En 1923, Saúl Taborda incursiona en el ámbito universitario alemán y, en menor medida, en el de otras universidades europeas. Los estudios que realiza provocan un impacto profundo en el desarrollo de su pensamiento, que se enfoca en relevar y delimitar el lugar de la pedagogía en la evolución cultural de las sociedades. El conocimiento de los movimientos juveniles europeos que, desde inicios del siglo XX, colocaron en el centro de la modernización el conflicto entre autoridad y libertad, lo empuja a una nueva lectura de la Reforma Universitaria y a la necesidad de proyectar sus ambiciones sobre el conjunto del sistema educativo argentino.

**PALABRAS CLAVE:** Saúl Taborda, Reforma Universitaria, Pedagogía, Juventud.

### ABSTRACT:

In 1923, Saúl Taborda ventured into the German university milieu and, to a lesser extent, into that of other European universities. The studies he carries out have a profound impact on the development of his thinking, which will then focus on surveying and delimiting the place of pedagogy within the cultural evolution of societies. The knowledge of the European youth movements that, since the beginning of the 20th century, placed the conflict between authority and freedom at the center of modernization, would push him into a new reading of the University Reform and the need to project their ambitions over the whole of the Argentine educational system.

**KEYWORDS:** Saúl Taborda, University Reform, Pedagogy, Youth.

### PASAJES ALEMANES

A mediados de 1923, Saúl Taborda (1885-1944) parte desde Córdoba con destino a Europa. Arriba a Alemania, donde emprende estudios de filosofía, psicología y pedagogía en la prestigiosa Philipps-Universität Marburg. A fines del siglo XIX, en los círculos filosóficos, esta Universidad había adquirido renombre mundial como epicentro de la renovación de la filosofía de Kant. Si bien el retorno a Kant ya había sido preconizado varios años antes de la conformación de la denominada Escuela de Marburgo, ésta iba a adquirir identidad propia y tareas distintivas tras la publicación de los primeros trabajos de su fundador, el filósofo Hermann Cohen (1842-1918), y posteriormente, de su discípulo, Paul Natorp (1854-1924). En una conferencia pronunciada en 1912, Natorp circunscribía el propósito fundamental de la empresa filosófica que había acometido su maestro en sus más importantes trabajos acerca de la obra de Kant: determinar qué parte de la obra de Kant había perecido o estaba destinada a hacerlo, y qué otra se mantenía vigente y debía continuar evolucionando (Natorp, 1956).<sup>1</sup> Cuando Taborda arriba a Marburgo, el neokantismo era eclipsado por otras corrientes filosóficas, perdiendo buena parte de la fuerza y del influjo que había sido capaz de ejercer en la primera década del nuevo siglo. Sin embargo, su impronta quedaría grabada en las tempranas investigaciones de quien, a partir de 1923 y desde Marburgo, vendría a concitar una creciente atención filosófica: el filósofo Martin Heidegger, hasta entonces discípulo y ayudante de cátedra de Edmund Husserl (1859-1938) en la Universidad de Friburgo.

En 1915, Heidegger había dedicado su trabajo de habilitación profesoral al neokantiano Heinrich Rickert (1863-1936), que encabezó, junto a Wilhelm Windelband (1848-1915), la Escuela de Baden, y que antecedió a Husserl en la cátedra de Filosofía de Friburgo. Aunque ya en 1916, en el epílogo añadido a la publicación de un trabajo de habilitación sobre lógica medieval, Heidegger se apartaría de las tentativas y quehaceres propios de las orientaciones neokantianas en filosofía – particularmente, de aquellas encaminadas a

esclarecer el sentido de la lógica, los problemas de la teoría del conocimiento y los de su sujeto—, Paul Nartop sería uno de sus apoyos decisivos para ser designado, a mediados de 1923, como Profesor Extraordinario en la Universidad de Marburgo. En noviembre, Heidegger, cuya fama como fenomenólogo ya se encontraba extendida por Alemania, comenzaba con sus clases, dictando el curso *Einführung in die phänomenologische Forschung* (Introducción a la investigación fenomenológica).

Es factible que resulte frustrante el intento de localizar proyecciones del pensamiento de Heidegger en la obra de Saúl Taborda. Ninguna influencia se hallará, por cierto, semejante a la que Heidegger ejerció sobre algunos contemporáneos de Taborda, especialmente como sucedió con Carlos Astrada (1894-1970).<sup>2</sup>

En 1932, poco después de la aparición de lo que a la postre sería el primer volumen de sus *Investigaciones pedagógicas*, Taborda da a conocer algunas reflexiones sobre la actualidad de la Reforma Universitaria, a través de las páginas de la publicación cordobesa *Crítica*. En su escrito, Taborda reconoce que las filosofías de Heidegger y de Husserl expresan un vitalismo ajeno al reduccionismo biologicista, respondiendo creativamente a la crisis del orden espiritual decimonónico (Taborda, 2008a). Fuera de alguna mención ocasional como ésta, y tomando distancia de la mera familiaridad conceptual que podría establecerse a partir de algunos préstamos tomados por Taborda del vocabulario de la fenomenología o del recurso del autor de *Sein und Zeit* y de Taborda a algunas fuentes comunes —las investigaciones del biólogo Jakob Von Uexküll, la antropología filosófica de Max Scheler, o incluso la poesía de Rilke, por mencionar algunas—, ocurre con Heidegger lo que ocurre en general con el pensamiento de los filósofos en la obra del ensayista argentino: desempeñan un papel subsidiario en una tarea intelectual como la suya, que pretende servir al drama histórico del mismo modo que un esclarecimiento práctico *hic et nunc* en vistas al cumplimiento de su fin. Para Taborda, no es en la filosofía, en el desarrollo de sus disputas y en la evolución de sus escuelas, donde se resolverán sus diferencias y contradicciones. Ya lo establecía en 1918, en el capítulo “El ideal político de la filosofía”, en *Reflexiones sobre el ideal político de América*: “La democracia americana concilia y armoniza los mirajes propuestos por dos mil seiscientos años de pensamiento filosófico [...]; en su seno se dan la mano como en una cita de paz y concordia Aristóteles y Platón, Max Stirner y Carlos Marx” (Taborda, 2006, p. 160). Lo refrenda, de otra manera, luego de su viaje formativo por Europa, al concluir sus *Investigaciones pedagógicas* de 1932. Lo que cuenta para Taborda es asegurar el vínculo espiritual entre generaciones, ya no a través de las formas de autoridad derivadas de los saberes constituidos, incluidas las concepciones filosóficas y las instituciones establecidas, sino a través de una “pedagogía de eternidad” que garantice “la permanencia y el acrecentamiento de los valores” (Taborda, 1932, p. 239). De esta manera, la antinomia histórica entre autoridad y libertad, que no lleva más que a tensar las contraposiciones, puede resolverse en la co-pertenencia, finalmente esclarecida, del par personalidad-comunidad. Si del primer momento al segundo, la fe americanista parece haber perdido su ímpetu, no por ello deja de apreciarse que el *telos* del proceso histórico se expresa, en ambos casos, como una paulatina convergencia que nada excluye salvo la alteridad radical del “no-hombre”.

## EL “GIRO PEDAGÓGICO” DE SAÚL TABORDA

Al año siguiente de la publicación de las *Investigaciones pedagógicas*, Carlos Astrada, que había partido a Alemania luego del arribo de Taborda a Córdoba, publica *El juego existencial*, obra en la que revela su admiración por la “pujanza genial” del pensamiento de Heidegger, “el filósofo de más significación de Occidente, en la hora actual” y al que compara con Aristóteles (Astrada, 1933). Como es sabido, Astrada siguió en Friburgo los cursos de Heidegger, que se convirtió en su maestro tras la inesperada muerte de Max Scheler. Astrada había trabado íntima amistad con Scheler y fue éste el que lo colocó bajo la órbita de Heidegger. La publicación de *Sein und Zeit* en 1927 había provocado un cisma filosófico, estableciendo para la filosofía una tarea de esclarecimiento existencial que se distanciaba radicalmente de aquellas otras de carácter epistemológico que primaron entre los neokantianos, y que reivindicaba aún la fenomenología de Husserl en su ambición por delimitar los contornos y los alcances de una ciencia rigurosa. Cuando en 1932

Taborda (2008a) empareja a Husserl con Heidegger, en una hipotética convergencia fenomenológica que interpreta la “influencia vital” como “existencia”, subestima las profundas diferencias que ya para entonces los distanciaban de manera irreconciliable. Por otra parte, en los años venideros, las investigaciones de Husserl y, particularmente, las de Scheler, adquieren en las reflexiones de Taborda una relevancia por momentos tan intensa que contrastan vivamente con su silencio acerca de Heidegger.

La filosofía de Heidegger seguramente poco podía hacer a los ojos de Taborda para asistirle en lo que sería uno de sus objetivos prioritarios fines de los años veinte: establecer los fundamentos de una “ciencia formativa” capaz de habilitar prácticas de transmisión pedagógica que, sin vulnerar la “autonomía existencial” del que se encuentra en situación de aprendizaje –niño o joven–, no concluyera por provocar el desmoronamiento de la legitimidad del “derecho a educar” (Taborda, 1932, pp. 236 y ss.). El análisis de la situación argentina lo lleva a Taborda a confrontar la “pedagogía oficial” con la “pedagogía facúndica”, reacia – sin radicalizarse – a la intervención estatal. La nota local y las urgencias institucionales y políticas de una situación histórica concreta no eran para Taborda otra cosa que la expresión singular de una problemática que concernía a todo Occidente. Y Taborda creyó corroborarlo en su viaje de formación por Alemania y otros países europeos. Esta problemática se anudaba en torno a la exigencia de “una renovación educacional integral y total” (Taborda, 2008a), que debía partir de reconocer la singularidad de los estadios vitales de la niñez y la juventud, sin ponderarlos por referencia al mundo de los adultos. La pedagogía vigente, a la que Taborda acusa de no ser más que una falsa pedagogía, infectada de un grosero empirismo y encaminada a proporcionar entretenimiento a los niños y habilidades comerciales y laborales a los jóvenes, se hallaba imposibilitada para plantearse el asunto crucial: “saber cómo y de qué modo un hombre maduro puede intervenir en el medio vital infantil, cómo y de qué modo el inventario de ciencia de un hombre formado puede relacionarse con el inventario del mundo casi impenetrable de la niñez” (Taborda, 1932, p. 16).

En esta formulación Taborda traía, al debate nacional, el núcleo de un conjunto de controversias y proyectos pedagógicos vanguardistas que, a comienzos del siglo, habían provocado un profundo impacto en la cultura alemana y que también contaban con sensibles expresiones en varios países europeos. Con ello, simultáneamente, ahondaba en la significación de la Reforma Universitaria, sosteniendo que se la traicionaba cuando se la entendía como un asunto exclusivamente universitario y presentando un proyecto de Escuela Única que colocaba el conjunto de la organización escolar bajo la órbita de un Consejo Nacional de Educación con sede en cada universidad del país. El “giro pedagógico” de Taborda reconocía su deuda con una figura que, a comienzos de los años veinte, lo acercaba a Heidegger mediante una admiración compartida: Paul Nartop.

A decir verdad, si resulta razonable postular un “giro pedagógico” en el pensamiento de Taborda, no lo es merced a alguna posibilidad de mostrar la preponderancia de temas educativos en cierto período de su obra escrita. Tampoco ayudaría intentar demostrar que, en los años treinta, las tareas e instituciones de enseñanza vienen a desempeñar en su pensamiento un rol protagónico respecto de los objetivos de transformación política y social. Si nos remontamos a 1918 y revisamos algunas páginas de sus *Reflexiones sobre el ideal político de América*, encontraremos que ya en ese momento Taborda establece que “los institutos de enseñanza son el crisol en que se plasma y se modela la contextura psíquica y afectiva de los pueblos”, encadenando pasado y presente (Taborda, 2006, p. 111). En lo esencial, esta concepción no se modifica veinte años después. Sin embargo, la cuestión de esclarecer la autonomía científica de la pedagogía adquiere un protagonismo inédito; a la vez, deposita en la niñez y en la juventud el poder de renovación y supervivencia de la comunidad.

Por otra parte, Taborda no parece experimentar ninguna contradicción entre su propuesta de un sistema institucional unificado de educación, y la propuesta de municipalización del poder político, que se desprende de su temario del comunismo federalista.

Es posible que Taborda se haya acercado a Nartop por sugerencia de Ortega y Gasset, que había estudiado en Marburgo con Cohen y Natorp entre 1906 y 1907. En 1910, Ortega dicta en Bilbao su conferencia “La pedagogía social como programa político”, nítidamente influenciada por las ideas de Nartop. Allí Ortega, al

igual que después Taborda, valora la comunidad como el principal agente educador, rebatiendo el atomismo social de la pedagogía individualista liberal, y definiendo a la pedagogía como el arte de transformar las sociedades. Para ese entonces, Nartop se destaca no sólo como un prominente filósofo neokantiano abocado a la dilucidación de un método trascendental crítico de la metafísica y del empirismo, separado de la psicología y capaz de ceñir las objetividades sin desprenderlas de su flujo vital: también había adquirido renombre como un insoslayable pedagogo a partir de la publicación de su libro *Sozialpädagogik. Theorie der Willenserziehung auf der Grundlage der Gemeinschaft*, en 1899,<sup>3</sup> en donde presenta la comunidad como agente educador a la vez que como agente de educación. Esta concepción de Nartop será reconocida como “socialismo educativo” no marxista, y abreva en la dilucidación de un proceso que parte de la coexistencia meramente exterior y heterónoma de un conjunto de individuos, y se encamina hacia una intimidad comunitaria autónoma. Para Nartop, la comunidad no debía abordarse como una realidad constituida y estática; era, en cambio, una idea a la que aspirar y a la que orientar el quehacer educativo. El carácter teleológico de su pedagogía, su referencia permanente al *ideal*, es nítidamente asimilado por la perspectiva que construye Taborda, aun cuando sea posible atribuirle otras fuentes, como ocurre con Edward Spranger (1882-1963). Por eso, no es una coincidencia circunstancial hallar una filiación entre los presupuestos de la pedagogía de Nartop y la reivindicación que Taborda efectúa de lo que considera el noble retrato de la educación comunalista, en algunas páginas de *Recuerdos de provincia* (Taborda, 2011a).

Taborda trata personalmente a Natorp, y la referencia a sus ideas pedagógicas, aun sentando diferencias, es una constante de sus escritos. En 1936, entre las respuestas que expresan una mirada desencantada sobre el curso del movimiento reformista, Taborda (2008a) refiere escuetamente un encuentro con Nartop. Para entonces, Taborda (1932, p. 111) reconoce sin dilaciones la “alta autoridad” de Nartop en el campo pedagógico, y glosa con frecuencia sus ideas educativas y “profundas meditaciones”, a las que considera indispensables en vistas a una nueva organización jurídica.

Por esto, no encontramos argumentos que nos lleven a suscribir a la conclusión de Adriana Puiggrós (2003, p. 235), según la cual Taborda habría tomado distancia de Nartop “por encontrarlo demasiado cercano a las experiencias socialistas”. Ciertamente, la pedagogía de Nartop es socialista en sentido lato, pero permanece a resguardo de poder ser identificada con experiencias políticas como las que se desarrollan en Rusia y que llevan a los pedagogos comunistas a empeñarse en extraer una fundamentación de la acción pedagógica de la obra de Marx. El socialismo de Nartop, en cambio, es un “socialismo ético”, que arraiga en una idea de solidaridad ejemplarmente expuesta en la obra de Kant, particularmente en su concepto de “imperativo categórico”. Sus detractores lo impugnarían bajo la acusación de “ideología pequeño-burguesa”. Una de las fuentes que emplea Puiggrós para discernir las filiaciones políticas de las teorías pedagógicas que presenta es la *Historia de la pedagogía* de Nicola Abbagnano y Aldo Visalberghi. Pero allí (especialmente en Abbagnano y Visalberghi 1964, p. 663), los autores hacen explícitas las diferencias entre el socialismo pedagógico de Natorp y la doctrina marxista. Puiggrós asienta su conclusión citando el primer tomo de la edición de 1951 de *Investigaciones pedagógicas*, originalmente publicado en 1932, como ya se indicó. Sin embargo, en esas páginas Taborda dedica un capítulo completo a examinar la experiencia socialista soviética en sus aspectos educativos y pedagógicos, y a señalar su desacuerdo con la misma. Para Taborda, si hacia 1923 esa experiencia significa un aporte sustantivo a la pedagogía universal, inspirándose en las ideas de Natorp, Montessori y otros, hacia 1927, lejos ya del espíritu de esos inspiradores, se convierte, a su entender, en una “pedagogía dominada por un espíritu militarista y reaccionario” (1932, p. 209) que hace de la escuela un instrumento al servicio del despotismo estatal. Aún en el tardío *La psicología y la pedagogía*, Taborda (1959, pp. 87-98) dedica un capítulo a la exposición detallada de la pedagogía de Natorp. En la exposición no se advierte matiz alguno que empuje a Taborda a asociarla con el marxismo. Su desacuerdo, por el contrario, parece establecerse en relación con su psicología, que “se circunscribe a la subjetividad y se desentiende de los productos anímicos de validez general” (Taborda, 1959, p. 99).

## REFORMA UNIVERSITARIA: REFORMA DEL SISTEMA EDUCATIVO

La pedagogía de Nartop es, sin embargo, una entre muchas de las fuentes a las que recurre Taborda en su creciente interés por la transmisión cultural y la educación escolar. No se desprende, por cierto, de su orientación desde y hacia la comunidad que, además, informa el conjunto de su concepción político-existencial (Cfr. Taborda, 2011b). En *La psicología y la pedagogía*, el capítulo que comienza presentando la crítica a la psicología de Nartop concluye con una reflexión que bien podría reivindicar la pedagogía del filósofo neokantiano:

La educación es una función vital que se desenvuelve y se pondera en la actividad social. Si desde el punto de vista individual ella atiende al crecimiento, a una viva reconstrucción de la experiencia, desde el punto de vista social es la serie de procesos mediante los cuales actúa con sus poderes para afianzar desde la escuela la eternidad de su nombre (Taborda, 1959, p. 107).

Por otra parte, tampoco Taborda, examinadas sus propuestas, puede desprenderse del tipo de objeciones que también se le hacen a la pedagogía de Nartop. Así como Korn le dirige a Taborda una carta en la que señala el carácter abstracto y etéreo de sus propuestas (Korn, 1931, pp. 646-649), Lorenzo Luzuriaga (1889-1959), el eminente pedagogo español exiliado desde 1939 en Argentina, uno de los difusores más activos de las teorías pedagógicas alemanas, dice que la obra de Nartop adolesce “de un exceso de abstracción y de esquematismo: no atiende a los problemas reales de la educación, sino que emplea la forma deductiva para obtener sus principios y conceptos” (Luzuriaga, 1966, p. 79).

Es de notar el formidable repertorio de autores, teorías y escuelas pedagógicas a los que acude Taborda para desplegar las perspectivas a través de las cuales aborda los problemas cuya resolución estima necesaria para la supervivencia de las sociedades occidentales, pero también aquellos que son inherentes a la organización del sistema escolar argentino. La caudalosa bibliografía pedagógica que contienen las páginas de *Investigaciones...*, un título de indudables resonancias filosóficas teutonas, indica la conformación de un nuevo interés teórico-político en la obra de Taborda, que recupera la estrecha vinculación entre filosofía y pedagogía propia del pensamiento alemán. El paso de Taborda por Alemania, y su trayectoria formativa, lo obligan a modificar sus puntos de vista sobre la cultura de aquel país. Si en 1918 asegura que Alemania es “el más alto exponente” de un régimen que “se dirige a adocenar el pensamiento popular, procurando su unidad y su adhesión incondicional al régimen vigente” uniformando opiniones, deseos e intereses colectivos (Taborda, 2006, p. 111), años después Alemania le parece, retrospectivamente, el centro de irradiación de una revuelta juvenil que, desde comienzos de siglo, hizo tambalear las estructuras de autoridad y, aún con retrocesos, repercutió en todo Occidente: “gracias al empeño germano la pedagogía de la libertad se ha rectificado y enriquecido con ganancias de inestimable valor” (Taborda, 1932, p. 16).

Como se infiere sin dificultades tras la lectura de *Investigaciones...*, Taborda tiene a la vista los derroteros del *Jugendbewegung*, que propicia un despertar de la conciencia juvenil, de la juventud como nuevo agente cultural y como estadio vital autónomo. Líder prominente de este movimiento es el pedagogo y reformador Gustav Wyneken (1875-1964), uno de los precursores del movimiento de las escuelas nuevas, ideólogo del “eros pedagógico” y mentor de Walter Benjamin (1892-1940).<sup>4</sup> El movimiento juvenil alemán comprende varias agrupaciones, entre ellas la de los *Wandervögel*, encabezada por Karl Fischer (1881-1941), al que Taborda caracteriza como “un muchacho ardoroso” imbuido del espíritu de los estudiantes viajeros de la Edad Media (1932, p. 46). Los *Wandervögel* buscan sustraerse a la injerencia de la autoridad de los adultos, impugnan la cultura utilitaria y mercantilista, propician iniciativas de retorno a la naturaleza, y cultivan inclinaciones por antiguas tradiciones y un espíritu de confraternidad, pues tal como advierte Taborda (1932, p. 47), “negaron el intelectualismo imperante y se encendieron en fuego romántico”.<sup>5</sup> Aunque se ha vinculado a estas agrupaciones y, en general, al movimiento juvenil alemán con el predominio de una cultura fundamentalmente masculina, Taborda recurre a Wyneken entre otras cosas para rebatir los argumentos de quienes se oponen a la viabilidad de la co-educación de los sexos (Taborda, 2011d, p. 508).

Si bien caracteriza a Wyneken como “una de las más fuertes mentalidades de la nueva Alemania” (Taborda, 1932, p. 112), su reflexión mantiene siempre a raya la adhesión entusiasta y no incurre nunca en el panegírico, tal como sucede con los argumentos y posiciones de los filósofos, pedagogos y biólogos que convoca en auxilio de sus propios juicios. En este sentido, si cabe calificar el pensamiento de Taborda como ecléctico, esta nota no puede asentarse en una pretendida medianía de sus formas de aproximación a los problemas de los que se ocupa ni de los juicios que al respecto adelanta, sino en su convicción de que “una adecuada armonía de las concepciones contrarias” (Taborda, 1932, p. 127) le resulta necesaria para poder captar cada asunto en su real complejidad. Dicho de otra manera, los análisis pedagógicos y políticos de Taborda no admiten para el pensamiento lo que, según juzga, la realidad social de su tiempo no admite para su organización: la reducción de lo diverso mediante la afirmación de un principio de autoridad. Así como para Taborda hay que precaverse de solapar el “flujo de lo irracional” que representa el movimiento juvenil en las ideas pedagógicas a que da lugar, de la misma manera se ha de evitar eclipsar lo político en el Estado.

Captar la significación del *Jugendbewegung*, explorar sus diversas manifestaciones y repercusiones ponderando su universalidad, advertir que el impulso de rebelión trascendía la condición de clase y que, en todos lados, desafia las formas de ordenamiento estatal surgidos de la Revolución Francesa, empuja a Taborda a una reconsideración de la Reforma Universitaria y del movimiento reformista. En los años treinta, caracteriza la Reforma como una manifestación eminente del movimiento juvenil, a la vez que, no sin decepción, señala el rumbo “equivoco y contradictorio” del movimiento reformista, el amesetamiento de su vocación y de su impulso y la estrechez de sus logros (Taborda, 1932, p. 14). Como expresión del movimiento juvenil, para Taborda, la Reforma debe ser entendida en el mismo registro en que cabe entender la revuelta contra la autoridad de la juventud alemana –el de una rebelión contra la autoridad en pos de la afirmación y el reconocimiento de su autonomía–, aun cuando ambos movimientos permanezcan incomunicados. Esta última cuenta con mayores recursos y su acción se despliega en un medio cultural incomparablemente más generoso; en cambio, “la juventud argentina ha tenido que actuar en un medio pobre de cultura y rico en preocupaciones, contra la grito de una *mauvaise presse* y vinculada a iscaríotes disimulados” (Taborda, 1932, p. 65). Aun así, para Taborda ya es tiempo de volver a plantear los problemas en toda su profundidad, ya que el acontecimiento de la Reforma se constituye en un signo pronóstico. La Reforma, sentencia Taborda en 1936, “debe ser” (Taborda, 2011c, p. 177). Este imperativo histórico demanda en el país una tarea estructural de organización, que involucra al conjunto entero de los niveles de enseñanza. A ese imperativo responde Taborda en 1930 con sus *Bases y proposiciones para un sistema docente argentino*.

## PEDAGOGÍA SIN ESTADO

Bien leído, el proyecto de “Escuela única” de Taborda no prevé espacios de enseñanza para la transmisión de los acervos culturales locales, como podría inferirse de algunas caracterizaciones biográficas que subrayan una impronta nacionalista en sus escritos. Si bien la plantilla de materias que propone incluye ítems como “Idea general de la organización política argentina” o “Las corrientes estéticas en el arte argentino”, el conjunto aparece más bien dominado por una orientación europeísta y casi desprovisto de apuntalamientos de resistencia nacionalista, y mucho más indigenista. Para la época en que redacta el plan, Taborda estima que el país carece de una tradición cultural; aún más, las iniciativas políticas y el empirismo pedagógico que le resulta funcional, se desenvuelven en un vacío de cultura: “La situación argentina es la de una posibilidad virginal ofrecida a la historia” (Taborda, 2011d, p. 489). Allí es necesario –según asevera– allanar el camino a la “vida del espíritu” mediante la organización sistemática de la enseñanza. En cuanto a la necesidad imperiosa de este tipo de organización, remite a la autoridad de Natorp (Taborda, 2011d, p. 499).

El desarrollo de la meditación acerca de “lo facúndico”, a mediados de los años treinta, tensiona estos presupuestos. Si en las *Bases...* Taborda argumenta que la “Escuela única”, y la organización sistemática que exige su implementación a escala nacional, no lesionan ninguna de las “notas locales originales”, y que no hay

en el territorio nacional fisonomías culturales específicas que demanden una consideración especial, en 1939, desde las páginas de *Facundo*, y anteponiendo las prerrogativas históricas de las autonomías provinciales, juzga que “la educación es un acontecer esencialmente local que no puede ser substraído al clima en el cual se realiza y que no se presta a ser sometido al dogmatismo anquilosado de los programas nacionales” (Taborda, 2001e, p. 175). Si cabe una contraposición entre ambos momentos, tampoco ésta debe exagerarse. Aun ahondando en las raíces históricas de la “voluntad de Mayo”, que lo llevan a recuperar la tradición hispánica y remontarse a las comunas castellanas de la Edad Media, en Taborda prevalece la convicción de que la organización del sistema docente ha de preservarse cuanto sea posible de la injerencia del Estado Nacional (en el caso de las *Bases...*, mediante una regionalización del sistema, a partir de la creación de un Consejo Nacional de Educación con sede en cada Universidad) y de que la educación no es facultad exclusiva de la Escuela ni atribución prioritaria de la familia, sino tarea comunal que se proyecta como umbral de integración entre el individuo y la humanidad, a través de la formación de la *persona*. Si cabe decirlo así, para Taborda, el desarrollo de una conciencia nacional en el país debe ser una estación ineludible en el desarrollo de la conciencia occidental. Este es, justamente, el momento histórico plenamente significativo de América que se reclama como un relevo en la reiteración de aquella temprana invectiva de las *Reflexiones...*, “¡América, la hora!”. Es decir, en “lo facúndico” no encuentra Taborda “lo otro” respecto de Europa o de Occidente, como se prefiera, sino su más genuina manifestación local.

La crítica de Taborda a la “pedagogía oficial” y al empirismo improvisado de los pedagogos argentinos involucra, claro está, la reprobación de lo que considera su tendencia definitiva a la importación de modelos foráneos, particularmente el francés, y a la imitación irreflexiva. Pero el efecto más sensible de esta tendencia es para Taborda la obliteración que, desde 1810, se produce respecto de la tradición española, “fondo vernáculo en virtud del cual nuestra voluntad histórica se inserta en la íntima e irrenunciable tradición del alma castellana” (Taborda, 2011f, p.411). Desde este punto de vista, la pedagogía adquiere en Taborda los rasgos de un instrumento epistemológico destinado a articular culturalmente a la generación más nueva con las que la preceden, diferenciándose de aquella concepción que hace de la pedagogía un instrumento burocrático destinado a proporcionar las destrezas que requieren los profesionales y los funcionarios. De todos modos, la “pedagogía facúndica” que Taborda reivindica no se desentiende de las investigaciones e iniciativas que, en materia educativa, signan la modernidad de la disciplina; por el contrario, se muestra “presta a la aceptación creadora de todas las novedades fecundas y propicias a la dilatación de los horizontes humanos elaborados por el espíritu universal” (2011d, p. 442).

Para finalizar, quizás no sea una sencilla curiosidad advertir sobre algunos paralelismos entre la concepción pedagógica de Taborda y la de una filósofa que arriba a Marburgo el mismo año en que él lo hace: Hannah Arendt (1906-1975). En un ensayo publicado a mediados de los años cincuenta, Arendt reflexiona sobre las teorías formuladas en Europa central a comienzos del siglo XX, que se proponen operar una revolución en el sistema educativo, pero que, afortunadamente según su parecer, apenas alcanzan a traducirse en iniciativas aisladas. Según Arendt, a diferencia de lo ocurrido en Europa, en EE.UU. hallan suelo fértil y trastocan completamente los métodos que hasta entonces habían logrado hacer raíz. Para Arendt, este fenómeno implica el completo abandono de la sensatez; su evaluación nos recuerda no sólo la profunda desestimación y mordacidad con que Taborda valora los accidentados implantes de ocasionales funcionarios políticos, sino además ese prudente “eclecticismo” tan suyo, que no lo compromete a consagrar a ningún autor ni a ninguna teoría en particular, como si así fuera posible acercarse a la clave de todos los problemas que aquejan a una comunidad. El celo de Taborda por resguardar el sistema educativo respecto de la injerencia estatal se equipara también, por momentos, con las observaciones de Arendt acerca de la necesidad de sustraer a la Escuela y a los niños, respecto de la exposición pública. Desde este punto de vista, lo que Arendt juzga propio de la actividad educativa también aplica a la pedagogía de Taborda: en la educación ha de primar el “conservadurismo”; es decir, se ha de proteger “al niño, ante el mundo; al mundo, ante el niño; a lo nuevo, ante lo viejo; a lo viejo, ante lo nuevo” (Arendt, 2016, p. 295). Las coincidencias no deben extremarse, entre



otros aspectos porque Arendt se muestra muy poco proclive a admitir una separación neta entre los niños y los adultos, y a reservar a la pedagogía la autoridad para establecer los criterios que han de regir las relaciones entre unos y otros. Pero lo que no puede dejar de apreciarse es que para Taborda la pedagogía ha de buscar en la tradición comunal el baremo de su sensatez, y en el repliegue de los efectos del centralismo estatal el advenimiento del hombre político (Taborda, 2011f, p. 443).

## REFERENCIAS

- Abbagnano, N. y Visalberghi, A. (1964). *Historia de la Pedagogía*. México: FCE.
- Arendt, H. (2016). *Entre el pasado y el futuro: ocho ejercicios de reflexión política*. Buenos Aires: Paidós.
- Astrada, C. (1933). *El juego existencial*. Buenos Aires: Babel.
- Benjamin, W. (2007). *Obras. Libro II/vol. I*. Madrid: Abada.
- David, G. (2004). *Carlos Astrada: La filosofía argentina*. Buenos Aires: El cielo por asalto.
- Korn, A. (1931). "Epístola antipedagógica". En (1949). *Obras completas*. Buenos Aires: Claridad.
- Link, D. (2009). "Devoción desnuda". En *Página 12*. Recuperado de <https://www.pagina12.com.ar/diario/suplementos/soy/1-794-2009-06-05.html>.
- Luzuriaga, L. (1966). *La pedagogía contemporánea*. Buenos Aires: Losada.
- Nartop, P. (1956 [1912]). *Kant y la Escuela de Marburgo*. México: UNAM.
- Puigróss, A. (2003). *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.
- Taborda, S. (1932). *Investigaciones pedagógicas*. Córdoba: UNC.
- Taborda, S. (1959). *La psicología y la pedagogía*, Córdoba, Facultad de Filosofía y Humanidades-UNC.
- Taborda, S. (2006). *Reflexiones sobre el ideal político de América*, Buenos Aires, Grupo Editor Universitario.
- Taborda, S. (2008a). "Sentido, trascendencia y evolución del sentido reformista". En *Escritos políticos 1918-1934* (pp. 191-194), Córdoba, UNC.
- Taborda, S. (2011a). "Sarmiento y el ideal pedagógico". En *Escritos políticos 1934-1944* (pp. 86-101), Córdoba, UNC.
- Taborda, S. (2011b). "El fenómeno político". En *Escritos políticos 1934-1944* (pp. 139-170), op. cit.
- Taborda, S. (2011c). "Respuesta al cuestionario de Flecha sobre la Reforma Universitaria". En *Escritos políticos 1934-1944* (pp. 139-170), op. cit.
- Taborda, S. (2011d [1930]). "Bases y proposiciones para un sistema docente argentino". En *Investigaciones pedagógicas*, La Plata, UNIPE, Editorial Universitaria.
- Taborda, S. (2011e). "Hacia la docencia dirigida". En *Escritos políticos 1934-1944* (pp. 124-125), op. cit.
- Taborda, S. (2011f). "El ideal pedagógico". En *Investigaciones pedagógicas*, op. cit.
- Velarde Cañazares, M. (2011). "Ansiedad de ser y finitud de existir en Carlos Astrada entre 1918 y 1943". En *Cuadernos del Sur. Filosofía*, n.º 40. Recuperado de [http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1668-74342011001100111&lng=es&nrm=iso](http://bibliotecadigital.uns.edu.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1668-74342011001100111&lng=es&nrm=iso).

## NOTAS

- 1 Doctor en Filosofía. Se desempeña como investigador en el Centro de Investigaciones de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Participa del *Programa Cultura Escrita, Mundo Impreso, Campo Intelectual*. Sus intereses de investigación se concentran en el cruce de filosofía política, literatura e historia intelectual. Correo electrónico: altbaden@hotmail.com
- 2 Se trata de una conferencia pronunciada en 1912.
- 3 Al respecto, se destaca la minuciosa investigación de David (2004). Atento a las correlaciones filosóficas, se menciona además el trabajo de Velarde Cañazares (2011).

- 4 Hay versión española: Nartop, P. (2001). *Pedagogía social. Teoría de la educación de la voluntad sobre la base de la comunidad*. Madrid, Biblioteca Nueva.
- 5 Durante su adolescencia y temprana juventud, Walter Benjamin es un entusiasta publicista de las ideas de Wyneken. Benjamin publica algunos de sus primeros trabajos en la revista *Der Anfang*, ligada a Wyneken y al movimiento juvenil que éste lidera. En castellano, pueden consultarse estos trabajos en la edición española de las obras de Benjamin (2007).
- 6 En una reseña periodística, el escritor y crítico literario Daniel Link asocia apresuradamente al movimiento juvenil alemán con las juventudes hitlerianas (Link, 2009), replicando una tendencia algo generalizada y quizás irresistible entre quienes asumen, sin necesidad de mayores análisis, la inevitabilidad de una convergencia entre la dinámica de la sociedad alemana previa a 1933 y el Nazismo. Escapa al propósito de este artículo el examen pormenorizado de los derroteros del movimiento juvenil alemán. Sin embargo, en lo que aquí concierne, vale la pena observar que hacia la década del treinta el movimiento juvenil alemán se ramifica considerablemente, y que los *Wandervogel* son prohibidos, al igual que otras organizaciones de jóvenes. Para el régimen nazi, las *Hitlerjugend* serían la única organización juvenil admisible. Esto no quita que deba repararse también en fenómenos de asimilación y absorción entre las últimas y los primeros. Por otra parte, no encontramos referencias, en los textos de Taborda, sobre estas circunstancias, pero tanto su tratamiento de la emergencia de la juventud como agente de cambio cultural, como su orientación pedagógica, excluyen cualquier intento de direccionamiento hacia la unificación ideológica.