

Reforma Educativa, Cultura y Política.

Proyecciones del Movimiento Reformista de Matriz Crítica (1920-1943)

Juan Pablo Abratte
jabratte@gmail.com
Silvia N. Roitenburd
silviaroi@gmail.com

Resumen

Desafiando las imposiciones que tendían a cristalizar un normalismo normalizante, se destaca la trayectoria de quienes asumieron experiencias alternativas, desde fines del siglo XIX, los años 20 y 30 en adelante, se inscribieron en un imaginario de inclusión social. En ese escenario, tanto la trayectoria de Saúl Taborda, representante de una vertiente de matriz crítica del movimiento reformista de Córdoba en 1918, su activo intercambio con intelectuales y pedagogos, su atenta lectura a las más diversas corrientes del pensamiento universal fueron base de sustentación de proyectos educativo-culturales. Entre otras, la que se concretó con la apertura de la Escuela Normal Superior de Córdoba. Experiencia que, en sus alcances fue suprimida por efecto de la oposición de fracciones restrictivas a partir del golpe de estado de 1943. Circunstancia que debe ser analizada en una más amplia perspectiva que refiere a la incidencia directa que, en la Argentina, tuvo la hegemonía de dichas fracciones. A un siglo de la Reforma Universitaria, el legado del movimiento reformista de matriz crítica, tiene en el pensamiento de Taborda y en las experiencias pedagógicas del núcleo intelectual del que formaba parte, no sólo una serie de ideas y posicionamientos que todavía hoy –pese a su condición de pensador tantas veces olvidado, oscurecido o negado tanto en el campo pedagógico como en el político– muestran una vigencia inusitada en los actuales debates acerca de la reforma escolar, sino también una referencia para activarlos críticamente, cuando se perfilan propuestas restrictivas para amplios sectores sociales en el plano educativo y cultural.

Abstract

Defying the impositions that tended to crystallize normalizing normalization, the trajectory of those who assumed alternative experiences, from the end of the 19th century, the 20s and 30s onwards, was inscribed in an imaginary of social inclusion. In this scenario, both the trajectory of Saúl Taborda, representative of a side of critical matrix of the reformist movement of Córdoba in 1918, his active exchange with intellectuals and pedagogues, his attentive reading of the most diverse currents of universal thought were grounds for support of educational-cultural projects. Among others, the one that was materialized with the opening of the Superior Normal School of Córdoba. Experience that, in its scope was suppressed by the effect of the opposition of restrictive fractions from the coup d'état of 1943. Circumstance that should be analyzed in a broader perspective that refers to the direct incidence that, in Argentina, had the hegemony of said fractions. A century after the University Reform, the legacy of the reformist movement of critical matrix, has in the thought of Taborda and in the pedagogical experiences of the intellectual nucleus of which it was a part, not only a series of ideas and positions that still today -though his status as a thinker so often forgotten, obscured or denied both in the pedagogical field and in politics-show an unusual use in current debates about school reform, but also a reference to activate them critically, when restrictive proposals are outlined for broad social sectors in the educational and cultural fields.

Escenario educativo bordeando el Centenario

En la Argentina, sobre fines del siglo XIX, principios del XX, se generalizan los cuestionamientos ante el modelo *normalista* consolidado, no siempre las críticas apuntan a promover propuestas de inclusión. Figuras que asumían posturas restrictivas en el orden político social tuvieron posiciones concordantes en lo relativo a posibles reformas educativas. La falta absoluta de fundamentos en la pedagogía moderna, que se evidencia en los escritos de algunos de los intelectuales –en muchos casos, escritores que ocuparon cargos en el sistema educativo, a los que se puede agregar unos cuantos nombres “prestigiosos”- debe ser analizada en su inscripción dentro de estrategias de control. Los diagnósticos negativos sobre el modelo escolar, provenientes de las

fracciones más restrictivas del espectro político –de matriz *clerical*¹ o de *liberales* cada vez más *conservadores*- se inscribieron en el escenario de la *cuestión social* y del temor por parte de las elites a las demandas de participación política y acceso a la educación. En la Argentina del Centenario se formularon, por motivos muchas veces divergentes, diagnósticos que cuestionaban el deterioro de todos los niveles del sistema. Abordar los problemas de la pedagogía era cuestión de sociólogos, filósofos, etc.², como nudo para el análisis de los problemas vinculados a la participación y el sufragio, así como los alcances de la laicización de los valores y la cultura. Quizás dar cuenta de la producción de intelectuales provenientes de distintas fracciones y su interés, contribuya a precisar lo que implicó la reflexión y la acción de la fracción de matriz *crítica* aún para admitir su *fracaso*³.

La *reforma* –política, de los valores, de la educación- en los años previos a 1918 y, en adelante, ocupó espacio en un amplio espectro de las elites. Que dentro de un análisis vinculado a los derechos a la participación reflexionaran sobre los derechos a la educación, sobre las reformas requeridas desde diagnósticos sobre el sistema permite advertir el rol que se asignaba a la educación.

Los nudos centrales del debate de época, que refería a *quiénes* tendrían derecho y cuáles serían los límites de su acceso a la cultura, las posiciones –tanto de elites de matriz liberal como las vinculadas al *clericalismo*⁴- adhirieron, –con diversos matices

que deben ser registrados- a restricciones al acceso a las *mayorías* a una educación para la participación. En las vetas más restrictivas de la matriz positivista, se difundían propuestas, provistas de fundamentos que priorizan dispositivos de control. La consolidación del *normalismo*, requiere el registro de las estrategias por parte del estado

¹ En el discurso *clerical*, hegemónico, *la reforma escolar* fue discursivamente construida como una expresión más del enemigo que debía ser eliminado. Esta posición extrema de rechazo, se mantendrá en el curso del proceso político educativo posterior y manifiesto en su participación activa en todos los *golpes de estado* desde el año 1930, y la consiguiente regresión en el campo de la cultura y la educación. Roitenburd, S, Nacionalismo Católico. Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo. Córdoba (1862-1943), Ferreyra Ed., Córdoba, 2000.

² La Selección de Escritos Pedagógicos de Rodolfo Rivarola, publicados por el Instituto de Didáctica de la FFyL de la UBA, en 1941, es elocuente ilustración de un análisis en la que las Cuestiones de Política Educacional son enfocadas como problemas de política. El conjunto de escritos y conferencias entre 1905, 1915, 1918, exponen posiciones de un liberalismo adherido a posiciones conservadoras en cuanto a la integración masiva a la cultura.

³ Después de 1925 las menciones al *fracaso de la reforma*, fueron casi unánimes –a derecha e izquierda- por lo general, desvinculadas de un diagnóstico profundo de las razones que habrían contribuido al mismo.

⁴ Clericalismo alude a una fracción de la Iglesia Argentina, manifiesta en Córdoba desde el período de formación nacional, a mediados del siglo XX que asumió una estrategia frente al avance liberal desde el principio de que los valores del Derecho Canónico Tridentino debían regir el criterio de legitimidad aplicable a los valores vigentes y la legislación en todo el ámbito de la educación y la cultura.

–y la lucha de fracciones internas- para fijar un modelo con propósitos vinculados a sus objetivos –el *progreso*, la homogeneización de la población, etc-.

En cuanto a la ofensiva laicista que apuntaba a una incorporación de la investigación científica y cultura moderna, no necesariamente implicó propósitos de inclusión política ni educativa. Fracciones de las elites liberales que promovieron la inserción al mercado mundial y la laicización, contribuyeron a la consolidación de un modelo escolar – extendido a todos los niveles del sistema- rígido y autoritario. Sus propias vacilaciones en cuanto a la integración de las grandes mayorías fue compatible con políticas educativas más tendientes al disciplinamiento que a la formación⁵.

De este modo el genéricamente llamado *liberalismo de los 80*, en adelante, irá moderando los alcances de los postulados más avanzados del laicismo, tendiendo a conciliaciones con la fracción *clerical* que desarrolla una activa práctica de construcción de hegemonía. La ley de sufragio universal⁶ - impulsada por un núcleo más flexible dentro de la llamada *oligarquía* en el poder que propiciaba una *reforma* política - provocó temores que reubicaron el rol de la escuela, no siempre en beneficio de los sujetos. Tampoco de la revisión del *normalismo* rígido consolidado. Cuando se incorporaba como objetivo, la nombrada como formación para la *ciudadanía*, era entendida en los límites del mero *electoralismo*. En cuanto a este, a su vez objetivo vacilante, ante las dudas nunca resueltas por fracciones del espectro conservador sobre la propia ley de sufragio universal. En esa trama, es posible registrar uno de los rasgos centrales de los discursos restrictivos: la desestimación de los *sujetos* en lo referido a una formación autónoma que los habilitara para el desarrollo de su propia individualidad.

Intelectuales como Ricardo Rojas, --escritor y funcionario del sistema educativo, contribuyen desde un imaginario restrictivo a pensar en una reforma del curriculum escolar. Reforma vertebrada en el temor al *desorden*, se fundamenta en un diagnóstico negativo de las amplias masas de inmigrantes, al rechazo por los reclamos del movimiento obrero, a lo que, en síntesis, se dará en llamar la *cuestión social*- La *reforma* que propugna alude a *planes y programas* tendientes a fijar un sentido de nacionalidad prescriptivo. Propone consagrar una historia y una *identidad*, en una

⁵ Durante la década de los 80 del siglo XIX, avanza una ofensiva laicista encarnada en la ley 1420 (1884), la de matrimonio civil (1889).

⁶ Ley de sufragio universal (1912) dictada bajo la presidencia de Roque Saenz Peña, “universal” aunque excluía del voto femenino.

búsqueda de la que dio cuenta en escritos como *La Restauración Nacionalista*, *Amerindia*, etc. intentando trasladar sus contenidos, en especial en el área de historia, geografía y civismo. Los aspectos pedagógicos vinculados con la formación, para la autonomía –tanto del docente como del alumno- quedaron excluidos en el no desmentido propósito de una revisión cuyo único fin era reforzar el *control social*, en el contexto de la crisis del Centenario.

Es posible sostener que, pese a que Ricardo Rojas fue un escritor consagrado en la historia de la literatura argentina, su rol dentro del sistema exponía los alcances –y los estrechos límites- que, como funcionario asignaba, en términos pedagógicos a la cuestión escolar. Lo mismo se puede argumentar sobre Manuel Gálvez, Leopoldo Lugones⁷, y otros, cuya presencia en el espacio educativo operó dentro de las pautas de disciplinamiento de la escuela que tendió a hegemonizar en el largo plazo el curriculum escolar.⁸

Este breve panorama puede ser analizado en el contexto del escenario en el que se desplegará la práctica del núcleo reformista. La cuestión pedagógica adquirió para estos, alcances compatibles con los propósitos de una recreación de valores. Es posible sostener: en el período del *movimiento reformista* la reforma escolar fue el campo problemático dentro del que se plantearon un amplio conjunto de aspectos que superaban los límites de la escuela, para ubicar la reflexión en torno a la cultura.

Reforma y Crítica de la Cultura. Saúl Taborda

En la matriz reformista crítica y sobre todo, en la obra de Taborda, la conexión entre cultura y pedagogía se enlazaba en un imaginario político. Sobre el Centenario, inicia su

⁷ Leopoldo Lugones (Córdoba 1874 –Buenos Aires 1938). Escritor que transitó de las filas del *movimiento reformista*, desde posturas socialistas hasta la derecha activa en el golpe del 30. En 1901 ocupó el cargo de inspector de secundaria y normal bajo las órdenes de Pablo A. Pizzurno y Virgilio Magnasco. Posteriormente asumió la inspección general donde concretó varias de las ideas plasmadas en su estudio sobre la "Reforma educacional". En 1915 se hizo cargo de la dirección de la Biblioteca Nacional de Maestros que ejerció hasta su muerte.

⁸ Para tomar el período del autoritarismo profundizado con el golpe de estado de 1943, se destaca la figura de Hugo Wast (Gustavo Martínez de Zuviaría) escritor quizás uno de los más difundido en el sistema educativo, Ministro de Educación que derogara la ley 1420, en 1945, confeso adherente al nazi-fascismo, sería expresión de la capacidad hegemónica del clericalismo en su antilaicismo militante, racismo declarado y su rechazo por la *diferencia*. Sus novelas fueron lectura obligada en las aulas del nivel medio, durante largas décadas, por la presunta pureza de sus mensajes, mientras él mismo era parte de un sistema escolar donde el index prohibía la lectura de buena parte de los clásicos de la literatura universal por su condición de *heterodoxos*.

trayectoria intelectual y la publicación de una obra de reflexión de singular envergadura⁹.

Hay que destacar la jerarquía central que asignó a la pedagogía... visible en su admisión de estar *fuera*, lo que puede ser visto como resultado, no de la subestimación, sino, por lo contrario, de un cuestionamiento sustancial ante el modelo cristalizado-

...estará en lo cierto quien considere mi producción, antes que como una labor con pretensiones de soluciones definitivas-por lo demás inexistentes para la vida del espíritu- como una libre gimnasia en procura de un juicio más claro (...) ir más allá de las limitaciones de un positivismo trasnochado y de un idealismo recalentado. (IP; T; 1; p. 4) afirmación que merece algunas aclaraciones: no siendo yo pedagogo de profesión (...) carezco del derecho a expedirme en una materia que no he aprobado ante una mesa examinadora, (IP, T1, P.4 y 5)

Las críticas al positivismo imperante se formularon en la convicción de que las *ciencias de la educación* debían ser pensadas en su relativa autonomía, lo que, a su vez, implicaba su estrecha conexión con una totalidad social en la que se inscribía.

El *pensar desde*, -que lo instala en las raíces locales, nacionales, latinoamericanas- se integraba en un diálogo con el pensamiento universal -a través del tiempo y de diversos espacios- siempre en el horizonte de la cultura desde la que se reflexionaba.

El discurso crítico de Taborda partía de una preocupación de orden político general, la incertidumbre por la crisis y las dos guerras, que compartirá con intelectuales de su época¹⁰. Su trayectoria se desplegó con una independencia de cualquier partido político, lo que lo convirtió en blanco de confrontación, tanto en el espectro de la *derecha* cuanto, en algunas fracciones de la *izquierda*. No obstante, asumió un claro compromiso con *la política*, entendida como acción tendiente en diversos espacios a la

⁹En sus Investigaciones Pedagógicas, publicadas en 1951, se recogieron diversos escritos elaborados aproximadamente entre 1930a su regreso de su viaje a Europa hasta su muerte en 1943. Pese a su título, se trata de un complejo material de reflexión en el que los problemas de orden más específicamente pedagógicos, se articulan a la política y a la filosofía. Previamente, había publicado diversos escritos más directamente ligados a la situación política, como sus Reflexiones sobre el ideal político de América, entre los más relevantes.

¹⁰En otros escritos, se han indicado aspectos de su trayectoria que incluyó un viaje por Europa, entre 1921-24, en el que estableció relación directa con escritores como Romain Rolland, con Giovanni Gentile, y otros, con muchos de los que mantuvo, en adelante, un vínculo epistolar. Asimismo, visitó diversas universidades.

transformación de una sociedad en crisis y expresamente orientado por objetivos de inclusión.

Se pueden advertir en su discurso, elementos afines al pensamiento crítico del período de entreguerras, y, como uno de los nudos de reflexión, los aspectos vinculados con la *normalización* impuesta por la sociedad¹¹. La cuestión vinculada a la revisión de la escuela, tuvo conexiones con esa preocupación.

En esa línea, su cuestionamiento al normalismo consolidado, superaba –aunque los incluía- los marcos de la escuela, de las políticas educativas, del rol de los funcionarios y docentes. Las reflexiones en torno a la pedagogía se inscribieron en un diagnóstico poco complaciente con Europa y la crisis manifiesta de la civilización erigida en su nombre. Los conflictos sobre los que reflexionaba, fueron formulados a partir de la crítica al avance totalitario nazi-fascista. No menos, aportes significativos fueron aquéllos en los que aludía a los límites de la Europa que se nombraba como *democrática*.¹²

Reacio al encuadramiento, conectado con las más diversas corrientes filosóficas del pensamiento, y un conocimiento histórico de singular erudición rechazó, expresamente, el rígido positivismo que impregnaba la cultura y la educación, en la Argentina de su época.

Un supuesto atraviesa su obra: no hay respuestas definitivas; esto no obsta el objetivo de avanzar en respuestas tentativas así como, en el caso de los problemas referidos a la Reforma Escolar, acompañar la reflexión con una apuesta a la experimentación. Así, mientras busca, en su país, un diálogo en el que desplegar sus reflexiones críticas, lo hace mientras proliferan los diagnósticos negativos, apuntando al *fracaso* del movimiento, anunciado con demasiado énfasis, sobre todo por quienes poco hicieron para modificar el mismo. En ese contexto, plantea la necesidad de un diagnóstico menos esquemático que el que se reducía a señalar los escasos resultados obtenidos. El fracaso,

¹¹ ...la sociedad espera de cada uno de sus miembros una cierta clase de conducta, mediante la imposición de innumerables y variadas normas, todas las cuales tienden a *normalizar* (cursiva HA) a sus miembros, a hacerlos actuar, a excluir la acción espontánea o el logro sobresaliente. Ver Arendt H, La condición humana, Paidós, 2007, pág. 51 Es significativo que Taborda expresó su propio rechazo que articuló a reflexiones que superaron el campo pedagógico.

¹² Desde otra perspectiva, aquí no analizada, una faceta de la figura de Taborda se resume en su relación, conflictiva pero no enemiga, con el campo marxista. Pero tanto su inicial y nunca desmentido entusiasmo por la Revolución Rusa, su rechazo por la guerra y los totalitarismos, no obstaron su convicción sobre la necesidad de pensar *desde* su país y la medida en que la crisis general se manifestaba, a nivel local, en el avance de una cultura autoritaria. Ver. Revista Estudios, CEA-UNC nro.37, enero-junio 2017

que el propio Taborda asumía con desencanto, debía ser, a su juicio, materia de profundo examen, nunca en términos de resultados mensurables, sino mediante el análisis de las complejas relaciones que se plantearon en el escenario político y el avance del autoritarismo fascista en nuestro país. El reconocimiento del *fracaso* lo llevó a la apertura de interrogantes a través de los que elaboró su propio diagnóstico que fue desplegado mediante los nudos sobre los que tejió la trama en la que re-significó los propósitos de la Reforma, como movimiento dirigido hacia la reconstrucción de una nueva sociedad o lo que nombró como un nuevo orden. *La hora de América*, no era adjudicada a ninguna evidencia trascendental. ...era, en todo caso, expresión de expectativas, que, en ningún caso suponían *leyes de la historia* previamente establecidas, ni aplicaciones que pudieran ser abstraídas del espacio desde el que se pensaba. Las diversas líneas en las que se dispersó la reflexión, se unían en un imaginario¹³ atravesado por una preocupación de orden político¹⁴.

El anclaje de la pedagogía en una trama política, diferenciada de los objetivos de los estados modernos, representa una de las singularidades de sus reflexiones, al menos vista su obra en el contexto nacional y latinoamericano. Es perceptible que participaba de controversias con el *progreso* en clave economicista de la Generación del 80 así como de de expresiones de matriz positivista provenientes de fracciones de la *izquierda*.

Así, mientras señalaba los límites de la política –entendida como la intervención estatal y/o adhesión partidaria- condicionando al sistema educativo y pautando los alcances de la pedagogía, desplegaba una concepción de lo *político*, en las relaciones de una comunidad atravesada por la conflictiva de la individualidad y las diferencias.

Es en el amplio panorama de conflictos que desplegó Taborda para analizar los límites encontrados para el logro de las iniciales expectativas de reforma, que se advierte su singular enfoque de los problemas de la educación y la cultura. Una primera enumeración de algunos nudos a los que remite la obra de Taborda puede ser esbozada volviendo sobre las dimensiones de una trayectoria intelectual poco frecuente. Por una parte, como pensador de los problemas del espacio nacional desde el que desarrolló, sus

¹³ todo poder y particularmente el poder político, se rodea de representaciones colectivas y (...) para él, el ámbito del imaginario y de lo simbólico es un lugar estratégico de una importancia capital. Baczkó, 1999, 12

¹⁴La reflexión crítica es la esencia de toda política genuina (diferenciada de lo meramente “político”, es decir la relacionada con el ejercicio del poder. Bauman, 2003: 92

primeros escritos, en el Centenario. En adelante, los problemas examinados serán materia de análisis difíciles de encuadrar dentro de una disciplina y/o un campo específico del saber.

En una obra configurada al calor de los diagnósticos sobre la crisis de Europa, -que él mismo compartía- en el desolado clima de entreguerras y, en su país, en el terreno de la cultura¹⁵, eran el horizonte en el que, se fueron desplegando el conjunto de reflexiones que se organizarían vertebradas en torno a la expectativa de recreación de cultura. Los problemas vinculados a la educación se inscribieron en un diagnóstico desencantado: la crisis de entreguerras se encontraba en su horizonte convergiendo en la crítica a los totalitarismos¹⁶ mediante un enfoque que superaba las consignas *anti*. Es posible registrar -vista la cuestión en la relación con el discurso brevemente esbozado- controversias centrales en cuanto al rol de Europa -aún la llamada *democrática*-. el diagnóstico divergente del que ubicaba a Europa = civilización. No era ese el diagnóstico que surgía de dos guerras *interimperialistas* y de una juventud impulsada a la muerte en nombre del *patriotismo*. En una trama conceptual en la que articuló sus expectativas de *Reforma*, Taborda tejió reflexiones sobre la crisis mundial en sus relaciones, complejas, con el escenario nacional. Esta perspectiva que cuestionaba la matriz eurocéntrica no sólo no era reacia a los aportes de pensadores y pedagogos de la modernidad; fue estimulada por este intercambio.

La *Reforma en todos los niveles del sistema* y, en particular en el modelo escolar, fue, para Saúl Taborda, mucho más que una consigna, el punto de partida para la apertura de interrogantes sobre la crisis de la cultura. Configuró un campo problemático que se abría a un amplio espectro de conflictos. Por una parte, los que se vinculaban con la consolidación del normalismo y su replanteo¹⁷. Pero, evocando cierta perspectiva del joven Benjamin, se inscribieron los problemas referidos a la niñez y juventud, a las relaciones pedagógicas dentro de la escuela, la familia, la Iglesia, etc.¹⁸, replanteando los conflictos de un modelo cuestionado por sus rasgos prescriptivos. Desde otra perspectiva, una faceta de la figura de Taborda en su inicial y nunca desmentido

¹⁵ Ver, Williams, 1997

¹⁶ En cuanto a la *tendencia totalitaria*, remito a los textos de Hannah Arendt, sobre la condición descartable de los individuos frente a un poder estatal omnímodo, habida cuenta de que las reflexiones sobre la individualidad y la formación evocan ese horizonte.

¹⁷ Queda pendiente el análisis referido a las transformaciones culturales que incluían la conflictiva abierta por difusión de medios como el cine, la radio, etc.

¹⁸ He planteado en otros escritos, algunas hipótesis acerca de sus conexiones con el pensamiento crítico de su época.

entusiasmo por la Revolución Rusa, su rechazo por la guerra y los totalitarismos, no obstaron su convicción sobre la necesidad de pensar *desde* su país y la medida en que la crisis general se manifestaba, a nivel local, en el avance de una cultura autoritaria.

Sobre todo, habida cuenta del avance de las fracciones de la derecha fascista –alguna de cuyas expresiones fue la Liga Patriótica¹⁹- que culminaron con el golpe de 1930.

A partir de allí, el desafío de pensar en una *reforma*, se planteaba desde un crítica detallada dirigida a la llamada *Generación del 80* y los límites de su liberalismo laicista, así como a la fracción de matriz *clerical*, hegemónica en la Iglesia Católica de la Argentina.

La escuela fue concebida, en afinidad con otras corrientes de su época, como un ámbito privilegiado para la obra de transformación de la cultura. Fuera de todo mecanicismo el proceso complejo de la *formación integral*, suponía una atención sobre etapas formativas que superaban la expectativa de *resultados* inmediatos.

En posible dar cuenta de la envergadura de los problemas encarados en la forma de interrogantes y sugerencias tentativas. Su análisis sobre la cuestión pedagógica, sólidamente anclado en una perspectiva histórica, permite vislumbrar el presente que, a la sazón le preocupaba: el avance autoritario en la Argentina, la Europa en crisis, el nazi- fascismo la Italia mussoliniana y el destino de los jóvenes inmolados en las dos guerras. De tal modo, la *Reforma Escolar* mucho más que una consigna, fue el punto de partida para la apertura de interrogantes sobre la crisis de la cultura, configurando un campo que se abría a un amplio espectro de problemas de orden pedagógico atravesados por un horizonte político.

No queremos negar que la pedagogía tenga un acentuado sentido político (...)
Todo lo contrario. Porque reconocemos que el hombre es hombre en tanto es político en el más alto sentido de la palabra es que afirmamos que el abandono

¹⁹ Bordeando los años 20, hacia 1919, surgía la *Liga Patriótica*. Organismo integrado por figuras del espacio político y educativo, ubicados a la *derecha* del espectro político organizados en torno a una definición de la identidad en términos de Nación Católica –desde una matriz afín a la España inquisitorial- Su prédica –y, por cierto, su práctica activa- inició una tradición de ejercicio de la violencia, que incluía la represión en todos los niveles. Junto a la violencia expresa en ataques a barrios obreros y población de origen judío –muchos emigrados de los *progroms* del zarismo en Rusia- postulaba la represión de la cultura –literatura, producción artística y científica- que no respondiera a las pautas restrictivas de una nacionalidad excluyente. Todos los propósitos de reforma educativa surgidos en el período, fueron su blanco, así como el llamado a la censura, de la producción que escapara a tales parámetros. Entretanto, mientras activaba la movilización de fuerzas represivas paraestatales para la defensa del nacionalismo xenóforo, creaba sus propias instituciones educativas.

de la realidad educativa en que ha caído la falsa pedagogía oficial envuelve el más serio obstáculo para el advenimiento del hombre político prometido por el recto y amoroso tratamiento escolar de la niñez..(I.P, Tomo III, 1951,212)

Lo mismo que todo el pensamiento crítico de su época, no era nada benigno, en su caracterización del rol asignado a la escuela por las clases dominantes. Lo que, por una parte, suponía admitir que la escuela tenía, en la *modernidad* un rol disciplinante: *durante siglos la educación ha sido una violencia a la naturaleza del niño (Taborda, 1951, Tomo I)*. Violencia que “preparaba” para una sociedad desigual, no para la inclusión y la formación en la *diferencia*. Mediante un análisis retrospectivo, llegaba a un desencantado diagnóstico del estado de la cuestión, a la sazón. Su señalamiento sobre las prácticas rutinarias, sobre la ausencia de un estímulo a la *actividad* entendida como capacidad de recreación, abría un amplio conjunto de aspectos ampliamente desarrollados en su obra.

La enseñanza primaria se ha guiado siempre (...) sin haberse propuesto jamás el problema que consiste en saber 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 (...) La enseñanza secundaria no escapa a la acusación que aquí se formula a la enseñanza primaria. (...) mediante prácticas rutinarias (...) se afana por introducir desde fuera en el espíritu del docendo todo el acervo de conocimientos hechos y digeridos, en un término de cinco años de estudios preparatorios (...) mediante el enorme cúmulo de materias que quiere meter en el espíritu en formación, (...) una ciencia hecha, dosada, medida, susceptible de ser calculada para nueve o diez meses de clases impuesta a la mente del educando en lugar de pensar que debe ser reinventada y recreada por éste..” (T I, 10)

En esa perspectiva desplegó, por una parte, los problemas más directamente vinculados con la consolidación del *normalismo* y su replanteo²⁰. En ese sentido, aún admitiendo las razones –el disciplinamiento- que hubieran impulsado, en una visión histórica

²⁰ Queda pendiente el análisis referido a las transformaciones culturales que incluían la conflictiva abierta por difusión de medios como el cine, la radio, etc.

retrospectiva, a la creación de la institución *escuela*, examinaba las posibilidades de plantear una *reforma escolar*. O, más precisamente, *reformas* adecuadas a las condiciones de cada espacio.

Pedagogía más allá de la escuela

A partir de esa premisa, se desplegaron complejas reflexiones en las que se inscribieron los problemas referidos a la niñez, adolescencia y juventud, relaciones dentro de la escuela, rol del docente -como sujeto activo- rol de la familia, etc. En cuanto a este último, la familia, consigna nodal del discurso hegemónico, fue materia de profundas reflexiones, en las que reactivó las consignas de los discursos vigentes reformulando los aspectos vinculados con las relaciones padres-hijos, interrogándose por las formas posibles de las relaciones dentro de la misma y con la escuela. A través de su obra, formulaba sus controversias con una práctica política que hacía de “la familia tradicional” y de la escuela prescriptiva espacios decisivos de “socialización bajo control” sobre la niñez, adolescencia, juventud, en sentido contradictorio con el ejercicio de la *Individualidad*. la formación para la autonomía y el respeto por las diferencias.

En esa trama, formulaba los interrogantes relativos a las relaciones individuo comunidad, a las implicancias de la autoridad – autonomía, involucradas en el vínculo pedagógico, manifestando las dificultades implicadas en ellas. Atento, sin embargo, al compromiso de abrir el debate en su torno. El centro colocado en el alumno, en la promoción de su creatividad y autonomía se inscribía en un discurso *político*, en tanto refería a la forma en que cada sujeto se insertaría, en adelante, como seguidor acrítico o como re creador activo de cultura.

La conflictiva vinculada con la relación *educación-trabajo*, que a su juicio, no podía quedar desvinculada de la formación para la *autonomía y el derecho a la individualidad*, ocupó buena parte de su obra. En este nudo, articuló sus objeciones a la Reforma Saavedra Lamas, y a su autor intelectual, Víctor Mercante.

La heterodoxia de pensar, aún en sus ineludibles tensiones los problemas de la individualidad, siempre desde un enfoque crítico del economicismo -liberal o del marxismo ortodoxo- que ubicaba al *homo faber*, como sujeto central de todo proyecto

educativo fue uno de los aspectos más cuestionados. La cuestión escolar se abría en diversas direcciones en las que se retoma la conflictiva en torno a las relaciones educación y trabajo, desde la premisa de que la misma no podía ser materia de interpretación unívoca. Adquiría sentidos que debían ser recuperados en las diversas constelaciones discursivas que lo proponían. Sobre todo, porque las críticas formuladas ante el *economicismo*, se plantearon, en una primera etapa, la del Centenario, desde la crítica al *Progreso* entendido según la Generación del 80.²¹ En esta trama, planteó los problemas vinculados a la actividad y/o el trabajo en la escuela. De este modo, las relaciones formación general- formación para el trabajo, evocan²² en sus dudas y en sus planteos tentativos, fragmentos de matriz gramsciana²³

La Reforma en un discurso crítico

Los problemas de la pedagogía vinculados con la creatividad, con el rechazo por la homogeneización, fueron nudos centrales de su discurso. Desde esta perspectiva recobran interés, habida cuenta de que fueron motivo de intensas controversias en la Argentina.

Es posible advertir que esta perspectiva acerca de la formación individual como un aspecto clave, no en el sentido del individuo aislado sino en su relación con la comunidad, el objetivo de *reforma escolar*, la escuela el espacio de socialización de seres capaces de actuar con autonomía, no era nada ajeno al que se desplegaba en el escenario del debate crítico de su época. Así lo prueban los escritos de juventud de Walter Benjamin, de Adorno, y aún de Gramsci. Aunque es improbable que hubiera tenido contacto con quienes, alrededor de 1923, fundan la llamada Escuela de Frankfurt, -no se han encontrado referencias precisas- estos escritos evocan preocupaciones de Benjamin por la reforma cultural y la juventud o de Adorno, que en 1924 defendiera su tesis doctoral sobre la fenomenología de Husserl (1998, pág 131) en los que abordaba los problemas del arte y la creatividad. Tentar respuestas para atenuar la distancia entre autoridad y subordinación eran interrogantes que ya estaban esbozados en el debate que

²¹ En adelante, reactivadas en el marco del proceso que avanzaba en la URSS y su consecuente aplicación en el sistema educativo.

²² Para sugerencias acerca de los autores clásicos y su capacidad de *evocación* aplicable a diversas condiciones, remito a José María Aricó, 1999.

²³ En particular sus objeciones a la presunta democracia de las escuelas técnicas para las clases populares, entendida en términos presentados como contradictorios con la formación general.

aún antes de la revolución rusa, en el clima de la primera guerra, aparecían en la obra del joven Walter Benjamin. En sus “Escritos de juventud” que datan de 1912-1916, exponía sus reflexiones sobre el papel de la juventud y, por otra parte la relación entre el individuo y la sociedad.

“Que ‘la reforma escolar representa un movimiento cultural constituye el primer principio que hay que aceptar (...) ella misma constituye un programa ético de nuestra época (...) la difusión de lo espiritual supone una exigencia añadida: saber qué valores deseamos legar a la posteridad como la mejor de las herencias. La reforma escolar no es, pues, solamente una reforma en la difusión de valores, sino que también representa una revisión de estos mismos valores (...)” “Juventud, escuela renovada, cultura: éste es el circulus egregius que hemos de recorrer una y otra vez en todas direcciones.”

En adelante, Benjamin volverá sobre estos temas y, en particular sobre la tan mentada cuestión individuo/sociedad, advirtiendo acerca de la dualidad entre la moralidad social y la moral individual, llegando a argumentar que la primera no tiene por qué determinar a la segunda; finalmente, en un intento de paliar el dogmatismo del socialismo convencional, en el cual la desmedida intervención del estado convierte a aquél en una nueva religión y al individuo en una mera marioneta, acuña la expresión de “socialismo individualista” (La metafísica de la juventud,15)

También la obra de Antonio Gramsci apunta, en parte, a los problemas político culturales - que muy dificultosamente aceptó como “superestructurales”- dentro de los cuales la cuestión pedagógica fue uno de los ejes fundamentales. Gramsci cuestionaba enérgicamente la concepción de “escuela democrática” - escuela técnica, preocupado, como estaba, por incorporar a la reforma intelectual a las clases subalternas. Sus escritos, más cargados de interrogantes sugerentes que de respuestas definitivas, la búsqueda de interlocutores, el llamado a la revisión constante de las afirmaciones

tentativas.²⁴ No deja de ser llamativa esta matriz inicial común y la común preocupación por “la reforma intelectual y moral” (Gramsci, 1989, 15)²⁵

En cuanto a los problemas vinculados con las relaciones entre formación para el trabajo y/o la formación de la personalidad, partiendo del niño hasta el umbral de la elección profesional. En este período el estudio, o la mayor parte del mismo debe ser (o aparecer de ese modo a los discípulos) desinteresado, o sea rico en nociones concretas. En la escuela actual, a causa de la profunda crisis de las tradiciones culturales y de la concepción del hombre y de la vida, se cumple un proceso de creciente degeneración: las escuelas de tipo profesional, preocupadas por satisfacer los intereses prácticos inmediatos, están aventajando a la escuela formativa inmediatamente desinteresada. El aspecto más paradójico es que este nuevo tipo de escuela aparece y se proclama como democrático mientras que aquella no sólo está destinada a perpetuar las diferencias sociales sino que las cristaliza en formas ininteligibles. La escuela tradicional ha sido oligárquica porque estaba destinada a la nueva generación de los grupos dirigentes, destinada a su vez a convertirse en dirigente, pero no era oligárquica por el modo de la enseñanza. Lo que da la característica social de un tipo de escuela no es la capacidad de formar elementos directivos ni la tendencia a formar hombres superiores. La característica social está dada por el hecho de que cada grupo social tiene un tipo de escuela, destinado a perpetuar en estos estratos una determinada función tradicional, directiva o instrumental. Si se quiere romper esa trama no se deben multiplicar y graduar los tipos de escuela profesional, sino crear un tipo único de escuela preparatoria (elemental-media) que lleve al jovencito hasta el umbral de la elección profesional, formando al mismo tiempo una persona capaz de pensar, de estudiar, de dirigir o de controlar al que dirige. (Gramsci, Los intelectuales y la Organización de la Cultura, Ed. Nueva Visión. Bs. As, 1972, 127)

²⁴ No se puede dejar de sospechar que se refería al modelo burgués pero, no menos, al que se difundía en la URSS en la forma de la “acción directa

²⁵ Si bien no es posible afirmar que en su viaje a Europa Taborda hubiera tenido contacto directo con este, es notable la afinidad de preocupaciones. No es extraño que su presencia en Marburgo, Viena, Zurich, hubieran profundizado su interés por cuestiones que ya se encontraban en germen, en sus propios escritos, en años anteriores. Pero también lo que podríamos llamar “metodología” de acercamiento a los problemas los une con un hilo invisible: el planteo de interrogantes, el diálogo, aceptando el margen de incertidumbre de respuestas nunca definitivas.

Si las relaciones entre educación –trabajo, aparecen como un nudo central en el debate de época, en particular el referido al nivel medio, los matices y, a veces diferencias notables en cuanto al enfoque, en sus conexiones con *la formación general*, requieren consideraciones en un análisis sobre los discursos y su vertebración en términos político-ideológicos.

La Escuela Normal Superior de Córdoba como alternativa pedagógica

Es posible sostener que la creación de la Escuela Normal Superior de Córdoba fue el intento de una acción en la que reflexión y experiencia articularan un modelo transformador. En primer lugar, emanó de propósitos en el campo de la cultura, afines a la matriz del reformismo crítico en el objetivo de promover la inclusión en sentido acorde a los postulados iniciales. Admitir que estos habían fracasado, era sólo el paso para la continuidad de una lucha, nunca abandonada por llevarlos a la práctica. La presencia de un núcleo intelectual, como se ha indicado, se manifestó en intentos de creación de espacios que superaran los límites de la escuela.

En esa dirección, en los años 20, la experiencia en Villa María, bajo la iniciativa de Antonio Sobral, fue precursora. Escuela, Biblioteca Pública, Conferencias, conciertos, etc. dirigidos a la comunidad, apuntaban a replantear los postulados formales que indicaban el lugar de la familia, a la vez que integrando, en alguna forma el espacio escolar como aspecto de una apertura cultural.

Durante todo el período que va desde su creación, participa activamente en los objetivos, compartidos con otros sectores –gremios docentes²⁶, intelectuales, legisladores- de dictar una ley de educación que contemplara transformaciones, mediante su propio diagnóstico detallado y cuestionador sobre el modelo vigente. Antonio Sobral, que había conocido experiencias llevadas a cabo en su época, lector interesado en la pedagogía, argumentó con elementos de diversas corrientes político-pedagógicas.

La Escuela fue abierta en 1942, luego de una larga lucha, como *experiencia piloto* con el propósito de su futura extensión a todo el ámbito provincial y aún, impulsando

²⁶Taborda fue asesor de gremios docentes.

políticas nacionales, en los términos de una *alternativa pedagógica democrática*. Sin embargo, este es un dato fundamental, la apertura de la Escuela, partió como objetivo del estado provincial.

El propósito de desplegar una experiencia destinada a la democratización -entendiendo por tal la inclusión que se manifestó en un curriculum en el que se en juego las reflexiones que referían al modo de incorporar la *actividad*, el estímulo a la creatividad, la capacidad de búsqueda autónoma. Aspectos que se materializaron en los talleres, teatro de títeres, pintura, escritura. etc. Sin duda se presentaron también los conflictos vinculados a la individualidad, y a las relaciones dentro de los miembros de la comunidad educativa. El curso de la experiencia, pensada como algo que debía ser replanteado en forma permanente, sin respuestas definitivas, encontró en el Instituto Pedagógico a cargo de Saúl Taborda, el espacio destinado a la investigación – experimentación. Es innecesario destacar las infinitas sugerencias que aún ofrece la experiencia, relatada por sus impulsores.

Hay que destacar: aún las críticas, específicas y decididas contra los rasgos del normalismo - normalizante, no obstaron la recuperación de una tradición en la que también se vislumbran trazos democráticos. Así, la Escuela, como sabemos, se nombró Escuela Normal...Sin duda, la reforma no deseaba ser eso: *una escuela*...Esto no obstó para que asumiera un cambio sustancial en un modelo que rechazaba la rigidez, la pasividad de docentes y alumnos, los planes y programas homogeneizantes, planteando, en cambio el desafío de que cualquiera fuera la procedencia social y regional de los alumnos²⁷, pudieran acceder a todos los niveles de una formación que los habilitara para la autonomía.

Que esta obra fuera estimulada por gobiernos provinciales que se sucedieron entre 1935 hasta el golpe de estado de 1943²⁸, ilustra sobre relaciones posibles entre estado-cultura-educación, en un horizonte democrático.

Así, la reforma, en el período posterior a los años 30, configuró un discurso en el que hay que destacar el compromiso activo con la promoción de la cultura, coherente con las posiciones de inclusión del reformismo crítico, María Cristina Rocca ha caracterizado aspectos de la trayectoria de figuras del reformismo en esa dirección. En

²⁷ De hecho, los testimonios indican que era mencionada como la escuela de las *servientas*. Entre otras, entrevista al Prof. Jorge Peyrano, 1998.

²⁸ Ver Teach, C, 1991

el caso específico de Taborda, prácticamente hasta su muerte, junto a su obra escrita, su participación en el campo artístico muestra la amplitud de su visión acerca de la inclusión en la cultura y la estrecha relación con sus preocupaciones de orden pedagógico.²⁹

Respecto a su influencia, en el período post-reformista, habría indicios de que su obra era conocida por docentes que llevaron a la práctica experiencias alternativas- Indicios avalados por el activo intercambio entre intelectuales –Alejandro Korn, Francisco Romero, José Luis Romero,- Asimismo, por su propia presencia en la Universidad de la Plata, y la evidencia de que sus críticas al positivismo tenían dirección precisa y amplia información. A partir de este interrogante abierto, es importante mencionar: en una entrevista llevada a cabo con el Maestro Iglesias, dio cuenta de su profunda admiración y atenta lectura por la obra y trayectoria de Taborda.³⁰

Reflexiones finales

Las consideraciones de orden político-cultural de Taborda, se inscribieron en un campo problemático en el que la educación se formuló dentro de propósitos de transformación social. Estos, partían de un diagnóstico elaborado a la luz de la crisis de la Europa “democrática”, y del avance totalitario.

Si las posiciones con relación a Europa, y los alineamientos tácticos en las guerras mundiales ocupaban espacio en todo el espectro político, Las experiencias de Reforma escolar formuladas en la trama de un imaginario democrático incluyente, quedaron atrapadas entre la dura oposición de un hegemónico *clericalismo* que pudo interpelar exitosamente a las fracciones cada vez más *conservadoras* de las elites liberales atemorizadas por la cuestión social. Respecto a estas, la oposición sistemática y/o la represión, fueron decisivas para la frustración de experiencias que avanzaban con logros significativos, como es el caso de la Escuela Normal Superior de Córdoba.

²⁹El conjunto de investigaciones de María Cristina Rocca, ilustra, en una perspectiva histórico y artística, aspectos poco difundidos acerca del rol de figuras del reformismo activamente comprometidos en el estímulo a las actividades de jóvenes artistas modernos. Ver, entre otras, Rocca, Ma. C. Artistas y reformistas en la cultura de Córdoba (1933-1943)

³⁰Maestro que se desempeñó entre 1938 y 1957 en una escuela rural en Tristán Suárez, provincia de Buenos Aires. Ver Padawer, A, 2010

Las posiciones acerca de las experiencias de reforma escolar de matriz alternativa, que, desde los años 20 se desplegaron, ilustran acerca de las tramas en las que las expectativas de transformación se enlazaron. Un interrogante central que organiza este escrito refiere, por una parte, a los problemas referidos al rol de la escuela en la transformación de valores y a las posibilidades de plantear una *reforma* dentro de los márgenes de un orden social cuestionado. Se manifestaba el rechazo por un debate sobre los problemas de la cultura ubicado en cada espacio -Latinoamérica, Argentina, diversidades regionales, etc.- en relación a los diferentes sujetos, niñez, adolescencia, juventud, atravesados por su condición de clase.

Frente al objetivo de producir reformas, desde un imaginario de democracia incluyente, el relegamiento de la figura de Taborda, reflejan las dificultades para concretar un proyecto educativo enfrentado al modelo hegemónico normalizante. Por cierto quedan excluidos de esta afirmación educadores, docentes, Inspectores, directores, y funcionarios que, aún simpatizando con posiciones de ese origen, asumieron, muchas veces con un alto grado de compromiso personal el desafío de producir transformaciones sobre el modelo instaurado.

Bibliografía

Abratte, J.(2008) Hegemonía, Reformas y Discurso Educativo en la provincia de Córdoba (1984- 1999) Tesis de Doctorado. FLACSO, Argentina

<http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/handle/10469/1371>

Ansaldi, W, (1995) Profetas de cambios terribles. Acerca de la debilidad de la democracia argentina, 1912-1945, en Ansaldi, Pucciarelli, Villarruel (editores), Representaciones inconclusas. Las clases, los actores y los discursos de la memoria, 1912-1946. Biblos, Buenos Aires.

Arendt, H, (1997) Qué es la política, Paidós, Barcelona.

Aricó, J. M, (2005) La cola del diablo, Siglo XXI Editores, Buenos Aires.

- Aricó, J. M,(1999) Entrevistas, Presentación y edición, Horacio Crespo, CEA, UNC.
- Aricó, J, (1985) Hegemonía y alternativas políticas en América Latina, en, Labastida del Campo, Julio, SXXI, México.
- Castel, R, (2001) La metamorfosis de la cuestión social, Paidós, Bs.As.
- Chartier, R, (1995) Espacio público, crítica y desacralización en el siglo XVIII, Gedisa, Barcelona.
- Gramsci, A,(1989) La Alternativa Pedagógica, Fontamara, México DF.
- Gramsci, A: (s/d) Notas sobre Macchiavello, la cultura y el estado moderno,
- Padawer, A: (2010) De la infancia abstracta a la comunidad viva: la experiencia de Luis Iglesias en la escuela rural unitaria. en: Roitenburd- Abratte comp. Historia de la Educación en la Argentina. Del discurso fundante a los imaginarios reformistas contemporáneos, Ed. Brujas-SECYT.
- Padawer, A; (1997) La Escuela Rural Unitaria: una visión antropológica sobre la construcción social de propuestas pedagógicas alternativas (ponencia).
- Roitenburd, S, Nacionalismo Católico. Córdoba (1862-1943), (2000) Educación en los dogmas para un proyecto global restrictivo, Ferreyra Editor.
- Roitenburd, S, *La hora de América en un horizonte de Reforma*, en e-l@tina Revista electrónica de estudios latinoamericanos ISSN 1666-9606 Vol. 5, Nº 18 Enero-marzo de 2007 <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/elatina.htm><http://www.catedras.fsoc.uba.ar/udishal>
- Tarcus, H. (1999) *El corpus marxista*, en Jitrik, Noé, director de la colección Historia Crítica de la Literatura Argentina, EMECE Editores, Buenos Aires.

Tcach, C, (1993) Iconoclastas americanos: Saúl Taborda y Amadeo Sabattini, en Estudios, Revista del CEA-UNC, Nro. 1, Córdoba.

Tcach, C. (1991) Sabattinismo y Peronismo, Sudamericana, Buenos Aires.

Williams, R, (1980) Marxismo y Literatura, Ediciones Península, Barcelona.