

Saúl Taborda y la revolución de octubre: entre la expectativa y las incertezas¹

Silvia Roitenburd²

Resumen: El triunfo de los bolcheviques abrió un campo propicio para la discusión sobre qué implicaba, en términos culturales, encarar una revolución capaz de vincular los diversos planos de la actividad humana. En este marco, la «cuestión pedagógica» fue para el pensador cordobés Saúl Taborda una de las vetas a partir de las cuales interrogase – tomando distancia de las versiones dogmáticas del marxismo- sobre los problemas que atañían a la educación y la cultura.

Palabras clave: cuestión pedagógica - socialismo - intelectuales

Abstract: The triumph of the Bolsheviks opened a field conducive to the discussion of what it meant, in cultural terms, to face a revolution capable of linking the various planes of human activity. In this context, the «pedagogical question» was for the Cordovan thinker Saul Taborda one of the veins from which he interrogated - taking distance from the dogmatic versions of Marxism - on the problems that concerned education and culture.

Keyword: Pedagogical question - socialism - intellectuals

Introducción

«En suma, la revolución de octubre fue reconocida universalmente como un acontecimiento que conmovió al mundo.»³

La revolución rusa tuvo un efecto profundamente reactivador para reflexiones en torno a la cultura que involucraban a un amplio espectro de la intelectualidad mundial. El horizonte abierto en 1917 fue una luz en un mundo desolado. La expectativa de construcción de un *mundo nuevo*, en medio de una guerra vista, por entonces, como la más terrible

¹ Trabajo recibido el 13/03/2017. Aceptado el 23/05/2017.

² Doctora en Historia por la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad Nacional de Córdoba. Contacto: silviaroi@gmail.com

³ Hobsbawm, (1995):73.

catástrofe en la historia de la humanidad, creó condiciones propicias en las que se retomaron interrogantes esbozados en el período previo. Mucho más que respuestas, se desplegaron incertezas y dudas que, en los años subsiguientes, lejos de una parálisis, estimularon interrogantes –desplegados a partir del diagnóstico del período previo– sobre la crisis de Europa. Si ya en el período previo a la Primera Guerra, la crisis de valores era materia de análisis, estas inquietudes se reactivarán, en adelante, en el clima de una posguerra endeble y una tensión en la espera de otra más terrible.⁴ Expectativas que se desplegaron en diversas direcciones a partir de los diagnósticos que reclamaban, en un escenario complejo, una *reforma intelectual y moral*. Premisa fundamental de la intelectualidad crítica⁵ fue la convicción de que, ante un acontecimiento de tamaña envergadura, no habría respuestas definitivas, ni leyes ajenas a la *acción* del hombre, que guiaran en forma precisa, el camino a recorrer.

En ese escenario, es posible sostener que Saúl Taborda participaba, en sintonía con distintas vertientes de la *izquierda* –dentro o fuera del marxismo– en admitir las incertezas ante un acontecimiento que suponía un punto de partida: la toma del poder y la caída del zarismo...Pero, en adelante, superada la guerra civil....qué implicaba asumir las tareas de una revolución? Compartiendo el entusiasmo despertado,⁶ desplegó, tempranamente, sus dudas respecto a la falta de una voluntad decidida para repensar los desafíos de una *revolución*, en una sociedad signada por una tradición autoritaria. Advirtió, tempranamente, que las condiciones de emergencia creadas por la Guerra civil que, inicialmente, justificaran la ausencia de objetivos en el terreno de los valores y la cultura, a mediano y largo plazo, nunca fueron replanteadas. Compartiendo la visión del pensamiento crítico y lejos de la presunción de un proceso previsto por leyes externas a la acción del hombre, la falta de respuestas dadas de antemano abría un amplio campo de problemas que debían ser examinados al correr mismo de los acontecimientos. Si la *revolución* era un acontecimiento inédito⁷ en la historia de las luchas dirigidas a una inclu-

⁴ El dicho, por entonces muy difundido, aludía a « *una paz hija de la guerra, madre de la guerra*»

⁵ «...crítica significa, en realidad, tanto como recuerdo, es decir, remover en los fenómenos cómo llegaron a ser, que llegaron a ser, y, de este modo, percatarse de la posibilidad de que podrían haber sido de otro modo y de que pueden ser de otro modo.»(fragmento datado en 1968. Nota SR) Adorno:(1996):196.

⁶ Discípulo de José Ingenieros, a quien nombraba como «mi maestro».

⁷ Inédita, por las específicas condiciones en las que se produjo, históricas, sociales, etc. Y la

sión basada en la igualdad, el primer desafío remitía a las condiciones de un amplísimo porcentaje de población marginada.⁸ Era dar cuenta de que el punto de partida que se daba por sobreentendido, *la revolución*, no garantizaba el punto de llegada... Los interrogantes remitían, en buena parte, a masas sujetas a través de siglos de una tradición autoritaria y los desafíos se condensaban en un nudo problemático: ¿cómo podían/debían ser integrados? ¿de acuerdo al rol de pasivos receptores de políticas emanadas de una autoridad indiscutida? ¿o en el horizonte de la construcción de un *nuevo* orden que debía promover modos de una activa participación?

En ese panorama, junto a la convicción de que ningún automatismo podría resolver los conflictos del orden de la cultura y los valores, atravesando los problemas vinculados con la condición de clase, buena parte de sus reflexiones se organizaron en torno a la juventud, la adolescencia, la niñez, otorgando particular atención a la *cuestión pedagógica*. Campo de problemas al que asignaba un sentido amplio a través del que se advierte su afinidad con muchos pensadores críticos de su época. A través de ellas participaba, desde el entusiasmo inicial, en aportar a un debate en el que las controversias se desplegaron al calor de la regresión manifiesta en el período posterior a los años 20 del siglo XX.

Saúl Taborda. En las huellas del pensamiento crítico

En nuestro país la recepción del movimiento y las inquietudes despertadas fueron, en la figura de Saúl Taborda, perceptibles en la reactivación de reflexiones que había ya esbozado en el período anterior. Obra compleja y de singular densidad, la conexión con el curso político y la atención sobre acontecimientos de su época son sugerentes, tanto por su anclaje para *pensar desde* –Argentina, Latinoamérica⁹ cuanto por la íntima integración en la trama de las condiciones generales de un mundo atribulado por la crisis de Europa. Su perfil intelectual y sus varios escri-

convicción de que cada experiencia debía ser pensada en sus posibles conexiones con precedentes, pero no menos en su especificidad...

⁸ Alrededor de un 90% campesina y un núcleo poco significativo proveniente de una incipiente clase obrera. En el período posterior a la caída del zarismo se superpondrían las consecuencias de la guerra civil, y los millones de huérfanos de guerra....

⁹ Sobre el efecto que la Revolución Rusa tuviera sobre el núcleo intelectual que participó en el *movimiento reformista* de Córdoba. Ver Roitenburd, (2007).

tos sobre la crisis de los partidos políticos y el parlamentarismo, sin lugar a equívocos, contribuyen a afirmar que sostuvo una trayectoria en el terreno educativo y cultural inscripto en un compromiso político no partidista.¹⁰ Las preocupaciones del período previo enlazarán con una visión seguramente enriquecida en su viaje a Europa entre 1923 a 1927 y un contacto más profundo con pensadores y escritores, material que en adelante incorporará en sus escritos. A partir de su declarada adhesión al *socialismo*¹¹ –fuera del marxismo no fue anti-marxista– uno de los propósitos de esta somera caracterización apunta a destacar sus conexiones con el pensamiento crítico de su época, detectable en el conjunto de reflexiones que indican su interés en el curso seguido por el movimiento revolucionario. Actitud que quedó de relieve en una obra en la que la información y la puesta en juego de una amplia erudición¹² sobre problemas de la cultura en una búsqueda movilizadora en el marco de la crisis mundial, articulada al examen específico de la conflictiva nacional. Desde 1917 sus especulaciones se inscriben en una trama en la que el examen sobre los conflictos en su país desarrollados en su obra previa, enlazan con los que va visualizando a través del curso –en vivo– del proceso revolucionario. Partícipe de las expectativas compartidas con el amplio espectro del *campo socialista*, de modo creciente, sus controversias se plantearon a partir de los indicios del crudo economicismo que subordinaba a la *superestructura* como reflejo¹³ y de la consigna reductiva según la que frente a la *cultura burguesa* sólo cabía imponer la *cultura proletaria*; consigna que eludía precisar el contenido de esta última y, precisamente, las dificultades que conllevaba, dada la tradicional exclusión de los grupos subalternos. El interés dirigido hacia las políticas culturales y educativas, asumidas y profundizadas en el período del *estalinismo*, estimularon su

¹⁰ En algún momento cercano, junto a Deodoro Roca, al PS, ligado a Gregorio Bermann, que mantuvo una variable relación con el PCA, en definitiva mantuvo independencia partidista. Sin embargo, si esta posición se explica en parte de su obra, participó activamente con el Proyecto cultural impulsado por los gobiernos sabattinistas, interrumpido bruscamente con el golpe de estado de 1943.

¹¹ «El socialismo no puede ser pensado como un producto inevitable de la evolución del capitalismo, sino como hipótesis que para encarnarse necesita de grandes movimientos de conciencia de una “reforma intelectual y moral” de las masas y de una síntesis teórica y una propuesta organizativa totalmente nueva.» Aricó, (1999): 116.

¹² Su obra expone una erudición filosofía, ciencia política, pedagogía, en perspectiva histórica que queda ilustrada en sus escritos y en particular en sus Investigaciones Pedagógicas.

¹³ Para un análisis, muy pertinente para ampliar este campo problemático, sobre las relaciones Base y superestructura, ver Williams, (1980).

diagnóstico crítico, así como proposiciones que invitaban a un intercambio superador de límites disciplinarios, dentro y fuera del país.

Fuera de la presunción de un proceso previsto por leyes externas a la acción del hombre –las *leyes que regirían el curso de la historia*– según cánones de una ortodoxia que se iba consolidando en la URSS,¹⁴ en un escenario incierto, la falta de respuestas dadas de antemano requería la aplicación de experiencias que debían ser examinadas, al correr mismo de los acontecimientos. La reactivación producida por el acontecimiento revolucionario es visible en el abordaje de los problemas que delimitará como pertinentes para los propósitos de un *nuevo orden*, que él mismo contribuye a delinear. En esta perspectiva, su obra se inscribe en una trama en la que se enlaza la expectativa por el curso –en vivo– del proceso posterior a la toma del poder. Así, en la medida en que este análisis se propone desde su mirada inquisitiva, es interesante esbozar algunos nudos centrales que ponía al debate, desde su visión del curso de las políticas implementadas signadas por el avance de un modelo basado en la subordinación de la *superestructura* que desistía de la tarea de repensar, en los problemas vinculados a los sujetos, tradicionalmente formados en relaciones de matriz autoritaria. Modelo que, a su juicio, se fue reafirmando, primero ante las vacilaciones en la implementación de medidas dirigidas a transformaciones profundas en las relaciones de autoridad vigentes en diversos ámbitos. Dirigentes dirigidos, padres-hijos, etc. y, con la consolidación del *estalinismo*, ante las evidencias de un curso decididamente represivo de toda disidencia. La visible desazón que fue manifestando tempranamente, apuntaba a la contradicción en la retórica que exhibía un pueblo en «movimiento al socialismo» –guiado y bajo control– del estado, en un discurso que se desligaba de la pregunta acerca de *quiénes* definían los pasos a seguir y, en consecuencia, del componente inevitable de «poder» propio de toda relación social. En un conjunto de interrogantes condensaría su incertidumbre respecto al «modelo» de socialismo que se instauraba en los territorios integrados, con dudoso consenso,¹⁵ en los territorios incorporados –hacia 1923– a la URSS: ¿cómo superar una tradición autoritaria, educar a una población en buena parte analfabeta para su participación creativa en una comunidad? El

¹⁴ Difundida a través de los Manuales de Ciencias de la URSS, por la línea oficial PCA, vigente en los años posteriores al período de post-guerra, hasta prácticamente su implosión.

¹⁵ Los aspectos vinculados a la tradición y el sofocamiento sobre las culturas regionales, tuvieron un espacio importante en su obra, cuestión que queda pendiente de análisis.

supuesto papel de *vanguardia del proletariado* omitía el examen de una cuestión fundamental: ¿de qué modo los miembros de las clases oprimidas tomarían un papel activo en la obra de pensar y recrear una *sociedad nueva* en términos de valores y cultura?

Cuestión pedagógica. Las relaciones individuo y comunidad

Si bien parte de su obra –quizás la más extensa y de notable envergadura– se publicó con el nombre de *Investigaciones Pedagógicas*, el amplio conjunto de temas vertebrados en un eje político son elocuente reafirmación de una amplia perspectiva dirigida, en concordancia con otros pensadores,¹⁶ que ampliaba sus reflexiones hacia la cuestión referida a cómo crear las condiciones para la inclusión de los grupos subalternos. Como advirtió muy pronto, la regresión manifiesta en la URSS de los objetivos iniciales de reforma educativa eran resultado de políticas estatales que renunciaban, expresamente, aunque con justificaciones que postergaban la evidencia, a la reforma cultural. Intentó mostrar la medida en que, la «revolución» no sólo no había «cortado de raíz» el modelo burgués sino que, luego de inciertos intentos, había reforzado sus rasgos autoritarios. Como empezó a vislumbrar, muy tempranamente, el estado soviético fue subordinando los problemas de orden educativo cultural a un economicismo reduccionista desde el supuesto de que una acción sobre la «estructura económica» provocaría, en forma automática transformaciones en la «superestructura». La prioridad colocada en la industrialización reactivaba la dogmática afirmación según la que los problemas super-estructurales –reforma de valores, educación, desarrollo de la creatividad, arte, etc.– debían quedar subordinados, en tanto *reflejo* de la base económica. La teoría del *derrumbe* de la sociedad burguesa justificó el abandono de la obra de *reforma* que movilizaba a numerosos pensadores de su época.

Así, mientras señalaba los límites de la política –entendida como la intervención estatal y/o una excluyente adhesión partidaria– condicionando al sistema educativo y cultural, desplegaba una concepción de lo *político* en el nudo de conflictos vinculado a la *formación autónoma* atravesada por la conflictiva de *la individualidad* dentro de las relaciones en la comunidad.

¹⁶ Gramsci, Adorno, Benjamin, Raymond Williams, etc.

«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 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.»¹⁷

De tal modo, es imprescindible, de acuerdo a su decidida inscripción trans-disciplinaria, sustentada en un análisis político,¹⁸ inscribir el énfasis colocado sobre la cuestión pedagógica, en los términos que le adjudicaba: como campo problemático que se abría ante el que debía ser un propósito fundamental: la formación autónoma del *hombre nuevo*, de acuerdo a los postulados expresados en la *revolución* fuera de toda pretensión de dar con la respuesta definitiva.¹⁹ Y, admitiendo que su contenido debía ser re-elaborado en forma constante:

«...existe una notoria falta visión del contenido espiritual, implícito en toda transformación de la sociedad. Asistimos así al 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. Son, no obstante su izquierdismo económico social, radicalmente reaccionarios en su espíritu».²⁰

¹⁷ Taborda, (1951): 212.

¹⁸ Es interesante la medida en la que sus reflexiones en torno a la *acción* están impregnadas de un sentido profundamente arendtiano, cuestión que merece un análisis específico.

¹⁹ «...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– (...) La historia hace sesgo y es necesario acomodar la visión al panorama que ya se anuncia, que está delante de nuestros ojos. Para ello no hay más que un medio: ir más allá de las limitaciones de un positivismo trasnochado y de un idealismo recalentado». Taborda, (1951): 4.

²⁰ Fanoe, (1932).

La Juventud. Entre la crisis de la familia y el avance totalitario

Pero los interrogantes que remitían a los jóvenes, se habían planteado en el período previo, asociando la crisis de la familia patriarcal y las relaciones entre padres e hijos, que habían sido materia de examen en el período de la primera guerra. Dentro de la conflictiva vinculada a la transmisión y recreación de valores convergieron por una parte, los desafíos implicados en la inclusión de los sectores sociales marginados. Asimismo, atribuyéndoles específica centralidad, la formación de la niñez, la adolescencia y la juventud. En el primer período pos-revolucionario, el escenario de la guerra que había aniquilado a millones de jóvenes –en los campos de batalla y en las vidas trucas de los sobrevivientes– ubicó a la juventud, como sujeto central en el propósito de *reforma moral e intelectual*. En adelante, la guerra civil dentro del territorio y sus consecuencias, una infancia y juventud desamparada sumadas a las filas de la delincuencia, eran el escenario en el que se manifestó la ausencia de un proyecto y, sobre todo, el desafío de pensarlo. Es posible sostener que aportes muy sugerentes de S.T se aprecien en un campo problemático que, en buena medida, él mismo contribuyó a delinear. En sintonía con intelectuales de matriz crítica registraba, en la década de los '20 y en el período de entreguerras, la medida en que la juventud, nuevamente, era movilizaba en nombre de objetivos del estado, a derecha e izquierda. Lo que es decir en la trama de un proceso en el que muchos jóvenes iban siendo permeables a la euforia de la Italia mussoliniana. Y a una *acción* que implicaba movilización bajo consignas de un estado totalitario y la propagación de valores *tradicionales*. Lo que interesa destacar es que el *juvenilismo*,²¹ imperante en muchas expresiones de su época, naturalizaba la *participación activa* de jóvenes y su disposición para acatar –valga la contradicción– con entusiasmo las consignas, fueran de un *nacionalismo*, *belicismo*, *antisemitismo*, etc,²² pero, a su vez, la experiencia de la Rusia soviética que, frente al patriotismo xenófobo, invocaba al *internacionalismo proletario*, que demandaba la adhesión incondicional del campo socialista mundial.²³ El enfoque parcial organizado en torno a la cultura y, más específicamente, sobre la *cuestión pedagógica*, como según se esboza en la selección de temas aquí propuesta, requiere otras consideraciones.

²¹ Muy visible en el mito consolidado en el Manifiesto Liminar.

²² Su caracterización de Mussolini, y su antifascismo militante no dejan lugar a dudas.

²³ Aspecto que queda pendiente de análisis.

En este caso, dos nudos de la trama cobraron relieve y fueron materia de análisis específico: la familia, de algún modo transmisora por excelencia de los valores vigentes y del mundo de los adultos, y las etapas entre la infancia y la juventud, como autónomas. Sujetos que debían participar en la recreación de valores heredados y, en alguna medida, a partir de cierto grado de subordinación cuyo replanteo no era sencillo. De allí que la relación pedagógica basada ineludiblemente en el vínculo, es decir la relación entre dirigentes y dirigidos, padres e hijos, docentes alumnos, etc., eran aspectos fundamentales.

Resumiendo: se trataba de un amplio campo de problemas que refería a las relaciones de sujeción que, a su turno, ejercían el control sobre la niñez, la adolescencia y la juventud. La tensión individuo-sociedad, o comunidad, de modo recurrente se planteaba en torno a la autonomía, el juicio crítico y la creatividad.

La juventud afectada por el autoritarismo, en la familia, en la escuela, el estado, se encontraba en el centro del escenario. Pero su matriz crítica reaparecía en un punto de controversia en el que se diferenciaba del marxismo dogmático: la condición de clase era determinación fundamental, pero en un análisis superador del reduccionismo. La de extracción obrera, sobre cuyas condiciones de vida no deja de detenerse exhaustivamente, marginada de toda posibilidad de acceso a la cultura, sujeta en las complejas determinaciones que cerraban sus posibilidades de desarrollo personal. No obstante, era imprescindible, a su juicio, un examen que diera cuenta de las formas de opresión a que se veían sujetos los jóvenes de la burguesía entrampados en el autoritarismo que había dado por resultado la demanda generalizada en el mundo occidental, manifiesta en la oposición padres/hijos.

«La crisis que sufren todas las manifestaciones de la cultura –ciencia, filosofía, religión, teatro, escultura, poesía, música, novela, derecho– alcanza a la pedagogía de un modo complejo y directo y, dentro de su campo, no es el menos grave de los hechos nuevos el que se concreta en este enunciado: hijos contra padres. (...) tal es el problema que se plantea en estas colisiones entre la libertad y la autoridad que se advierten con frecuencia de un modo general, en el debate que se libra en torno al tema de la nueva generación. todos los pueblos cultos acusan este fenómeno, con mayor o menor intensidad de estructura».²⁴

²⁴ Taborda, (1951): 33-34.

La reforma escolar en una matriz crítica

La visible contradicción entre la *actividad*, que mostraba a un pueblo en «movimiento al socialismo», bajo control del estado, en un discurso que se desligaba de la pregunta acerca de quiénes definían los mismos y, en consecuencia, del componente inevitable de «poder» propio de toda relación social, ubicó los problemas de la formación del individuo en la relación individuo-comunidad²⁵ como un eje fundamental en los propósitos de superación del autoritarismo. Es indudable que el espacio destacado que el pensamiento crítico asignó a la *cuestión pedagógica*, y dentro de ella a la *reforma escolar*, cobró relieve en el debate posterior a la Revolución. Diversos interrogantes quedaban condensados en la recurrente duda: ¿era posible la revolución sin plantear un conjunto de reformas capaces de recrear los elementos de una cultura autoritaria que difícilmente sucumbiría por efecto directo de la toma del poder? Hay que agregar: a través de ese diagnóstico compartido en su época en todo el mundo occidental, llevaba a cabo una profunda revisión de supuestos desde su mirada anclada en la crisis de valores, que examinaba en su propio país. Enfrentado a un modelo reacio al ejercicio de la individualidad y el respeto por las diferencias, que hacía de «la familia tradicional» y de la escuela prescriptiva espacios decisivos de «socialización bajo control»,²⁶ ampliamente internalizado en su provincia y, en forma creciente, en el país. En este punto, la experiencia de la Rusia soviética²⁷ al mismo tiempo que contribuyó al despliegue de observaciones críticas ante la falta de una voluntad de transformación profunda, alentó proyectos educativo-culturales y la implementación tentativa de experiencias de formación.

²⁵ La formación (*bildung*) es un proceso total «Formar, esto es, lograr una totalidad ético-estética, es tanto como liberar»(...) su desenvolvimiento acontece necesariamente en la comunidad; pues el ser no se halla nunca aislado sino en comercio con sus semejantes». Taborda, (1951): 289.

²⁶ Al respecto, el extenso análisis sobre el desarrollo de la burguesía, incluso vista desde los diferentes países de Europa, en el proceso posterior al feudalismo, deja muy en claro que su diagnóstico sobre el *curso de la historia*, que sin duda, revela una erudición notable, era la trama en la que inscribía un diagnóstico sobre las, sin duda diversas, entre un medio familiar de origen proletario frente a las condiciones materiales de los miembros de la burguesía. Ver, Taborda, (1951): 35.

²⁷ Los jóvenes y la niñez, integradas en el komsomol y pioneros, eran espacios educativos que invitaban a interrogarse sobre modos de transmisión de relaciones de autoridad, de conexiones entre trabajo y desarrollo individual y relaciones con la comunidad, etc.

En todos los casos, como ámbito fundamental, el rol la escuela. Y en ese punto se percibe la convergencia con pensadores de su época. Tentar respuestas para atenuar la distancia entre autoridad y subordinación, otorgando particular atención a los jóvenes, eran preocupaciones que ya esbozaba, aún antes de la revolución, el joven Walter Benjamin. En sus «Escritos de juventud» –que datan del período que va entre 1912 y 1916– en el clima de desazón que lo implicaban en forma directa²⁸ expresaba:

«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»²⁹

Y, en esa línea, establecía los propósitos que la orientaban, en particular los vertebrados sobre una cuestión que nunca dejó de inquietarlo:³⁰ la relación compleja entre individuo/sociedad, advirtiendo acerca de la dualidad entre la moralidad social y la moral individual y la afirmación de que «la primera no tiene por qué determinar a la segunda». Cuestionando «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».³¹ Inicios de reflexiones poco *ortodoxas*, es innecesario señalarlo, particularmente irritativas en el contexto de avance de los totalitarismos.

²⁸ Si bien al principio quiso alistarse, como tantos jóvenes que lo hicieron en forma *voluntaria*, finalmente, adhirió a la izquierda que sostenía un rechazo ante la guerra inter-imperialista.

²⁹ Benjamin, (1993): 47-52 Nadie se atrevería a adjudicarle el rótulo de pedagogo, ni reducirlo en los estrechos moldes de alguna clase de didactismo. De cualquier manera, queda abierta la cuestión de las razones por las que una obra de la envergadura sobre la cultura, estuvo ausente del debate de parte de la izquierda, encerrada dentro de los estrechos parámetros de la *ortodoxia marxista*.

³⁰ Junto a pensadores de la Escuela de Frankfurt, como Adorno.

³¹ Benjamin, (1993):15.

En sintonía, ST, desde la crítica negativa acerca del rol disciplinante de la escuela en la modernidad,³² en *la reforma escolar* desplegaba nudos centrales para el debate sobre los ámbitos y modelos de relaciones entre los nuevos sujetos que debían protagonizar la *reforma de la cultura*. Esas inquietudes se aplicaban a dar cuenta del panorama que exhibía la educación soviética y su conclusión: el esquema dicotómico *educación proletaria* versus *educación burguesa*, que subordinada a los objetivos de industrialización y modernización del estado, eran contrarias a ese propósito. En esa medida, tanto los debates como las experiencias destinadas a la formación del *hombre nuevo*, quedaban circunscriptas a las relaciones educación- trabajo, en los límites rígidos impuestos por los planes de desarrollo en aquella dirección. Sus efectos se manifestaron en sus críticas negativas ante un modelo de tendencias crecientemente regresivas.³³

El supuesto de una teoría definitiva que guiara de forma concluyente el proceso de construcción de una sociedad nueva, fue uno de los aspectos objetados, desde los primeros años de la década de los 20:

«Nos explicamos sin dificultad que una revolución de perspectivas históricas se vea necesitada a utilizar para afirmarse los resortes de que se valía el régimen contra el cual se dirige; pero éste aprovechamiento puramente táctico, desde luego, y que, en nuestro caso, quiere explicarse considerando las condiciones que ofrecía Rusia a la acción revolucionaria, no sólo no justifica la perpetuación de aquellos resortes sino que lleva aneja la obligación de someterlos a una severa revaluación y de ponderarlos de nuevo. Una revolución es siempre la expresión de un juicio contrario a las instituciones vigentes y, por lo tanto, no puede robustecerlas como tales, al día siguiente de la victoria sin negarse como revolución. (...)»³⁴

Los múltiples indicios de una información precisa se vislumbran en las líneas de debate que fue abriendo, haciendo alusión directa a quie-

³² Perceptible, en nuestro país y en los diagnósticos de Taborda, en las críticas al modelo normalista restrictivo cristalizado.

³³ Proceso regresivo que volvió sobre los pasos del autoritarismo borrando todo intento de crear las condiciones para una educación democrática, significada como la que promovía la autonomía de individuos ligados a una comunidad y recreadores de cultura. Los textos prescriptivos, la transmisión pasiva de saberes bajo control oficial, quedaron subordinados a los objetivos economicistas del estado como prioridad excluyente.

³⁴ Taborda, (1951, T1): 154.

nes asumieron, desde las primeras etapas los desafíos vinculados a la educación: «El Comisariado de Educación (...) no va más allá de donde han ido ya muchos pueblos occidentales capitalistas, sin superarles y sin sobrepasar la pedagogía de la autoridad.»³⁵

El principio de la «acción directa» que se imponía en el sistema educativo en la URSS, basado en la aplicación del trabajo productivo en la escuela, lo que es decir, en función de objetivos económicos inmediatos fue uno de los nudos centrales del debate suscitado por la falta de un proyecto inscripto en un imaginario formativo. Dicho en términos de Gramsci, «desinteresado». La justificación de la presunta experiencia que surgiría de la *acción directa* de los jóvenes y niños en la producción, fue materia de una crítica en la que puso en juego toda la tradición de la pedagogía moderna, resignificada en las nuevas condiciones. Crítica que, a partir del cuestionamiento sobre la falta de un proyecto pedagógico orientado hacia los propósitos formativos de los sujetos –niñez, adolescencia, juventud– soslayaba los conflictos relativos a las diferencias –de disposiciones individuales, de clase social, de capital cultural, etc.– que, en suma, remitían a los problemas vinculados a la formación de la personalidad, al estímulo de la creatividad, de la imaginación, del juicio crítico etc.

«la enseñanza se presenta siempre condicionada por el régimen imperante (...) corresponde observar que la docencia interesada –partidista, sectaria– se manifiesta tanto en un régimen burgués como en un régimen comunista. V.gr el de la Rusia de los soviets»³⁶

Asimismo, la afirmación de que «La acción directa niega todo ideal educativo» y la consecuente apelación a la pedagogía, en cuanto pudiera ser articulada de forma recreada, fue el principio mediante el que desestimó la pobreza del argumento según el cual la «falta de una teoría marxista de la pedagogía» justificaba el renunciamiento a una profunda revisión de la cultura autoritaria.

«Sobrarían motivos para sorprenderse de que un hombre de la cultura de Lunatcharsky³⁷ hable de la carencia de las doctrinas pedagógi-

³⁵ Taborda, (1951, T1): 154.

³⁶ Taborda, (1951, T I y II). Queda pendiente un más profundo análisis, de los fragmentos en los que plantea su acuerdo en los *soviets*, como núcleos de una democracia resignificada.

³⁷ Anatoli Lunatcharsky, Comisario de Educación (máxima autoridad) entre 1917-1929.

cas adecuadas para orientar la nueva enseñanza si, en lugar de darnos a sospechar que ignora la extraordinaria labor realizada en el ‘terreno casi inexplorado’ por el pensamiento universal desde Pestalozzi hasta hoy, no nos apresuráramos a advertir, como desde luego se advierte, que él se refiere exclusivamente a una pedagogía socialista y no a otra concepción por novedosa que sea. No estando prevista la reforma educacional en el ideario marxista y no queriéndose adoptar ninguna de las direcciones propuestas por los pedagogos y pensadores qué se puede hacer sino supeditar la educación a las actividades del estado?»³⁸

Es significativa la obra de registro de las diversas manifestaciones de abandono de las «innovaciones» descalificadas bajo el rótulo taxativo de «desviaciones burguesas» por la imposición de la *cultura estalinista*.³⁹ En síntesis, la reforma escolar, en el universo de la reforma cultural, fue a partir de la segunda mitad de los años 20 excluida del proyecto revolucionario. Coherentemente con el aval a «la revolución» que exigía *sacrificios al estado* en cuyo nombre se debían abandonar las «*tendencias individualistas*», calificativo –descalificadorio– que acabó condensando todas las prácticas renovadoras que se hicieron equivalentes a «burguesas».⁴⁰ Sin duda, fue parte del núcleo crítico que detectó, aún en aspectos parciales, evidencias de la regresión manifiesta en la URSS, que Hobsbawm resumió dentro de su caracterización del «siglo corto».⁴¹

«A partir de 1935, en la literatura de la izquierda crítica abundarían las acusaciones de que los movimientos de Moscú descuidaban, re-

³⁸ Taborda, (1951, T1): 151.

³⁹ Hay que agregar, por el momento en forma provisoria, que abarcó más allá del modelo escolar, se tradujo, en una postura *doctrinaria* que en defensa del *realismo*, como *cultura proletaria* apuntó a las diversas expresiones artísticas, teóricas, las vanguardias, etc. Raymond Williams ha sintetizado aspectos del clima cultural de los años 20 en el momento del estallido de la revolución y en los años subsiguientes. Señaló las vacilaciones primero, y, en adelante la represión, luego de una aceptación ambigua de la producción autónoma por parte de intelectuales en un amplio espectro, en todos los ámbitos de la ciencia y la creatividad. Ver Williams, 1997.

⁴⁰ Sus propuestas de *reforma*, en las que aplicó reflexiones sobre todos los aspectos vinculados a la cuestión pedagógica, se desarrollaron en el mismo proceso en el que daba cuenta de sus observaciones críticas. Desplegadas en sus I.P, conectan dentro de un compromiso político con la experiencia de la Escuela Normal de Córdoba.

⁴¹ Se hace referencia a los años transcurridos desde el estallido de la primera guerra mundial hasta el hundimiento de la URSS. Hobsbawm,(1995): 15.

chazaban o incluso traicionaban las oportunidades de promover la revolución, porque Moscú ya no la deseaba.»⁴²

En la misma época, Gramsci, dentro del marxismo, desplegaba sus dudas e incertidumbres⁴³ sobre las relaciones entre cultura y educación y pedagogía como un aspecto clave, formulando, a su vez, interrogantes nada *ortodoxos*, en dirección notablemente afín, lejos de los esquemas emanados de los materiales de la Academia de la URSS. Puntualicemos algunos.

Su condición de marxista y la centralidad que le asignaba al proletariado⁴⁴ como sujeto fundamental no obstaron sus preocupaciones por el desarrollo de la autonomía, de la personalidad, del estímulo a la formación de la individualidad, no en el sentido del individuo aislado –en los términos de los valores de la burguesía– sino en su relación con la comunidad:

«Es preciso apreciar cuánto hay de razonable en la tendencia contra el individualismo y cuánto de erróneo y peligroso. (...) Cuestión que hay que plantear por tanto, históricamente y no de modo abstracto, esquemático. (...) La conciencia crítica no puede nacer sin una ruptura del conformismo católico o autoritario y, por consiguiente, sin un florecimiento de la individualidad: la relación entre el hombre y la realidad debe ser directa, no a través de una casta de sacerdotal...»⁴⁵

Por crítica que pueda parecer la referencia a una *casta sacerdotal*, es obvio que tiene varias direcciones... así como la heterodoxia implicada en la promoción del desarrollo de la *conciencia crítica*.

En un rápido registro de los fragmentos en los que establece una relación estrecha entre política y pedagogía, las críticas a la familia y la crisis de autoridad, se vislumbra su profunda conexión con las expresiones del pensamiento crítico. Hay que consignar que su examen de las relaciones *pedagógicas* no restringidas al espacio escolar indican la importancia que atribuía tanto a la –muchas veces denostada– *cuestión pedagógica*, como a su íntima conexión con la reforma moral e intelectual mate-

⁴² Hobsbawm, (1995): 82.

⁴³ Referir a dudas e incertidumbres, es un modo de enfatizar en su modo de presentar, mucho más que respuestas definitivas, interrogantes para la reflexión.

⁴⁴ Remito, para ampliar este aspecto, a los escritos de Aricó, (1999).

⁴⁵ Gramsci, (1989): 167.

ria de tantas tribulaciones. De tal modo, si bien admitiendo que la pedagogía no es sinónimo de escuela, asigna a los problemas de la *reforma escolar* especulaciones extremadamente sugerentes. En particular, porque contribuyen a superar el esquema propagado como verdad indiscutible, en el cuestionado modelo soviético, de una *educación proletaria* frente al *modelo burgués*. Aún en sus vacilaciones, sobre cuál sería su opción de *reforma escolar*, declara su firme convicción sobre la necesidad de difundir una *formación general*, no sólo a quienes serían destinados a roles dirigentes. La inclusión de los grupos subalternos en la cultura dada por una formación *desinteresada*, es el núcleo de su defensa de una *educación clásica*, en el discurso ortodoxo, equivalente a burguesa. Es en ese punto en el que se destaca la atención colocada en los jóvenes como receptores de la cultura heredada. También donde articula los problemas vinculados al desarrollo de la personalidad y de la capacidad de autonomía crítica, que a su vez, suponen el replanteo de las relaciones entre docente alumno, es decir el vínculo pedagógico.

Es indudable que compartía la generalizada posición en cuanto al rol disciplinante de la escuela en la modernidad. En cualquier caso, instalado, por una parte en el escenario político desde el que pensaba y al mismo tiempo en controversia con los esquemas restrictivos que orientaron la educación soviética, su detenimiento en la *cuestión escolar*, contribuyen a dar cuenta de la importancia que le asignaba.

En cuanto a la educación sistemática en los diferentes niveles no dejó de señalar su rol. Son medulares y afines a las que en su misma época planteaba ST, en su país, sus críticas sobre la *educación profesional* que no preparaba en todas las expresiones de la cultura universal.

«Hace de contrapeso a esta defensa de la instrucción clásica, el discurso sobre la educación profesional,,,El juicio de Gramsci es severo no sólo contra la burguesía que no se ocupa de la formación de hombres completos (...) sino también contra la política educativa socialista, que no ha sabido ir más allá de la afirmación de la necesidad (...) que no ha sabido (...) concebir una escuela nueva «desinteresada» y formativa para todos.»⁴⁶

«En este período el estudio, o la parte mayor del estudio, debe ser (o aparecer de ese modo a los discípulos) desinteresado, o sea, no debe tener objetivos prácticos inmediatos o demasiado inmediatos, debe

⁴⁶ Gramsci, (1989): 17.

ser formativo, pero también «instructivo», o sea rico en acciones 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 de formas ininteligibles.»⁴⁷

De tal modo, superando la lógica dicotómica que dictaminaba una *educación proletaria* que superaría la tradicional *educación burguesa*, replanteaba de modo sustancial la cuestión. La inclusión refería al acceso al pensamiento, la filosofía, el arte, universales, a lo largo de la historia. Y, a riesgo de un fragmento demasiado extenso, agregamos:

«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 propio 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 de escuela 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.»⁴⁸

En esos fragmentos, se vislumbran sus profundas controversias con el modelo soviético, que lo relegaron, también en la Argentina,⁴⁹ a la condición de heterodoxo.

Es interesante destacar, sólo de paso: 1929 es el momento en el que Gramsci inicia, en sus *Cuadernos*, a desarrollar aspectos que apun-

⁴⁷ Gramsci, (1972): 127.

⁴⁸ Gramsci,(1972): 127.

⁴⁹ A través del rechazo por parte del PCA.

tan a la cuestión pedagógica en dirección a la niñez, y en concordancia con muchas especulaciones de ST. ¿Qué juguetes serían adecuados para los niños...cómo dar cuenta de sus tendencias o inclinaciones peculiares? Sus inquietudes vinculadas a la niñez, en parte conectadas con sus propios hijos, indican la medida en que, dentro de un análisis político, inscribía en la cuestión pedagógica, los problemas hacia los que apuntaba: el desarrollo de la personalidad y el particular interés que adquirió el tema⁵⁰ dentro de sus tribulaciones sobre los intelectuales y la cultura. En cuanto a la publicación de sus *Cartas de la cárcel*,⁵¹ difundidas luego de su muerte, son muy sugerentes aspectos puntuales que los ocupan y aún, un estilo de escritura, poblada de interrogantes como temas abiertos, examinados fuera de fórmulas definitivas.

Finalmente, hay que agregar: si bien es muy improbable que se hubieran contactado en forma directa⁵², sí sabemos que Tabora participó junto a Gregorio Bermann, en la Comisión por su libertad, presidida por Romain Rolland.⁵³ Hoy sabemos que Gramsci mantuvo profundas discrepancias frente a la desviación estaliniana, lo que lo convirtió en un «autor maldito» en la URSS, aún antes de que sus escritos hubieran sido publicados en Italia.⁵⁴ Lo mismo aplica para el tratamiento de que fue objeto por el PCA. Cuestión que nos lleva a un cierre provisorio, no sin antes caracterizar, a grandes rasgos, las voces a través de las que las prescripciones que *bajaban* de la URSS se expusieron en nuestro país.

El salto al futuro

Las reflexiones desplegadas en forma sistemática en la obra de Tabora se inscribieron, como se ha esbozado muy someramente, en afinidad con representantes de la intelectualidad crítica dentro y fuera del marxismo. Planteadas desde la observación del curso de las políticas que iban avanzando en la URSS, articulaban con diagnósticos y propues-

⁵⁰ Aricó, (1999): 117.

⁵¹ La edición de las Cartas de la prisión fue expurgada y sólo en 1965 se pudo contar con una versión completa (...) «El halo de herejía que inspiraba Gramsci se mantuvo hasta hoy en la dirección del PCA» Para ampliar, ver Aricó, (1999): 118-119.

⁵² Gramsci muere en 1937; Tabora en 1944.

⁵³ Las relaciones que en forma directa y a epistolar lo ligaron al escritor, son un tema que requiere una profundización, dentro de sus conexiones con intelectuales de Europa.

⁵⁴ Ver Aricó, (1999).

tas que procuraban dar cuenta de especificidades nacionales, tradiciones culturales, historia,⁵⁵ etc. Dar cuenta de la recepción, en su propio país, de tales controversias remite, en parte, a relaciones –dificultosas si no imposibles– con núcleos de la izquierda, adheridos, sin fisuras, a las políticas consolidadas en la URSS. La adhesión del PCA⁵⁶ claramente visible en el período del *estalinismo*⁵⁷ puso a prueba los intentos de *pensar desde* diversos espacios y la irrenunciable voluntad de aportar y sostener los iniciales propósitos revolucionarios. En esa dirección, la figura de Aníbal Ponce es de referencia obligada.

En una obra extensa –dada su breve vida– son ilustrativas sus clases en el Instituto Libre de Cultura Superior, publicadas como *Educación y Lucha de Clases*. Las bases mediante las que caracteriza la conflictiva educativa moderna, son elocuente ilustración de un planteo reacio a compartir incertezas. Tomando como fundamento la obra de Morgan⁵⁸ de

⁵⁵ Análisis específico merece la construcción de una versión de la historia nacional, que AP configuró, en afinidad con la visión eurocéntrica expuesta en su obra, mantuvo vigencia en años posteriores, a través de la recepción recuperada por intelectuales del PCA. Al respecto, se pueden consultar aportes del investigador Alejandro Cattaruzza.

⁵⁶ «Durante las décadas del treinta y del cuarenta la cultura marxista aparecía ligada fundamentalmente al Partido Comunista. El comunismo argentino contaba entonces con un aparato de difusión cultural de notable envergadura, por lo que, durante décadas, la edición de los clásicos del marxismo y en gran medida su interpretación, fue casi monopolio de este sector.» Tarcus, 1999: 467.

⁵⁷ «En último extremo, prevalecieron los intereses de estado de la Unión Soviética sobre los afanes de revolución mundial de la IC a la que Stalin redujo a la condición de instrumento al servicio de la política del estado soviético bajo el estricto control del Partido Comunista soviético, purgando, disolviendo y transformando sus componentes según su voluntad. La revolución mundial pertenecía a la retórica del pasado». Hobsbawm, (1995): 79.

⁵⁸ Lewis Henry Morgan (1818-1881) abogado y antropólogo norteamericano. Considerado uno de los fundadores de la disciplina en este país y uno de los referentes de la teoría evolucionista de la antropología decimonónica. A pesar de haber realizado un enorme y prolongado trabajo de relevamiento de información de primera mano entre los pueblos americanos (no podríamos encuadrarlo como trabajo de campo propiamente dicho), con el cual elaboró su primer estudio, sobre la diversidad de las organizaciones familiares de los pueblos amerindios del norte del continente, *Sistemas de Consanguinidad y afinidad de la familia humana* (1871), no logró trascender el esquema deductivo lógico evolucionista que se plasmó más claramente en su siguiente trabajo *La Sociedad Primitiva* (1877). Esta es la obra que registra su nombre en la consolidación histórica de la disciplina, en ella desarrolla el modelo estadal. Éste es un esquema de progreso de las sociedades humanas, que las clasificaba y ordenaba desde la simpleza a la complejidad, desde la indistinción a la distinción, a partir del desarrollo tecnológico alcanzado y la complejidad de las instituciones políticas y sociales en tres estadios: sociedades bárbaras, salvajes y civilizadas. Considerando a éstas últimas las urbanas, industriales y republicanas sociedades europeas y norteamerica-

matriz evolucionista etno-céntrica, asume la definitiva verdad de un curso prefijado inexorablemente.⁵⁹ Si la revolución, como expresa incansablemente, se inicia en el acto de «derribar las columnas de la sociedad burguesa» la fuerte idea de ruptura rige el discurso. Pero ¿qué significa la ruptura? ¿Cuál es el modelo totalmente nuevo, sin vestigios burgueses que, finalmente podía recibir el ansiado nombre de «proletario»?⁶⁰ Este interrogante no recibe respuesta de su autor; no, seguramente, por torpeza sino porque las circunstancias en las que desplegó su defensa de la URSS parecen haber nublado las posibilidades de reflexión sobre problemas abiertos que no podían encontrar un cierre, fuera de una inscripción en la conflictiva propia del período de entreguerras, del registro de la producción de matriz crítica y eludiendo proposiciones concretas sobre aspectos precisos materia de debate.⁶¹ Asimismo, la falta de referencia al clima de avance totalitario en Europa, punto inevitable para los intelectuales de su época concluyen en un razonamiento abstracto, sujeto a una periodicidad que el autor sobre el que se basa otorgaría la garantía de científico avalado por la autoridad de un material procedente de la pluma de Engels. La premisa de que el *derrumbe* de la sociedad burguesa arrastraría consigo todos sus vestigios omite el examen –como se ha

nas. Posteriormente esta primera teoría antropológica fue duramente criticada dentro de la disciplina por cuestiones tanto metodológicas, por la falta de comprobación empírica de sus hipótesis, como por cuestiones de orden ético- ideológico, ya que entendía a las diversas expresiones culturales de los pueblos no europeos centrales como el pasado viviente del eje norte-norte (EEUU/Europa) conformando una mirada etnocéntrica en la construcción del relato científico. Su trabajo fue retomado por Engels en la obra *El origen de la familia, la propiedad privada y el estado* (1884) especialmente en el apartado dedicado a la Sociedad primitiva debido a la centralidad que otorgó Engels a las condiciones económicas y las características de la propiedad para proponer el origen de la familia y el estado en el marco de la teoría marxista. De la lectura y análisis de esta obra clásica del materialismo histórico es que migra a la producción intelectual de los socialistas argentinos de principio del siglo XX. Agradezco a la Dra. Karina Bianculli, docente e investigadora de la UNMP, su aporte y comentarios, para ilustrar este punto.

⁵⁹ Morgan, (1935).

⁶⁰ Se trata aquí de un fenómeno que quisiera denominar «resistencia contra toda ambigüedad» (comillas Adorno), para caracterizar esa estructura de pensamiento que piensa en estereotipos de blanco o negro, y que recorta por principio todo lo que lleve a la autodeterminación y a la crítica». Adorno, (1996): 197.

⁶¹ El historiador, al mirar hacia atrás en el proceso histórico, está tan habituado a descubrir un significado «objetivo» (comillas, H.A) e independiente de los propósitos y de la conciencia de los actores, que tiene la tendencia a olvidar lo que realmente ocurrió. Arendt, (2005): 71.

señalado— poblado de incertezas, pero rico en aportes para la reflexión. No sólo la escuela debía ser erradicada: arrastraría consigo todos los vestigios de *individualismo*⁶² —entendido como formación autónoma en los discursos críticos— equivalente, sin consideraciones, a *burgués*.

Si una sociedad *transparente* produjera individuos *iguales*, garantías de la misma, el cierre de la misma, fuera de toda incertidumbre y contingencias, finalmente se habría logrado. En este contexto, no es asombroso que se desestimara el examen de los múltiples conflictos que atribulaban a las corrientes de la pedagogía democrática. Las relaciones entre los sujetos dentro del vínculo pedagógico, en sus tensiones, en sus implicancias referidas a los márgenes de la autoridad frente al estímulo de la autonomía... Consecuentemente, se eludía el planteo de los aspectos formativos condensados en la conflictiva sobre la creatividad y las diferencias —en sus diversas manifestaciones— dentro de una nueva concepción de la escuela. La simultaneidad en términos temporales, y espaciales —si reconocemos que *pensar desde Córdoba* era pensar desde Argentina— en los temas encarados por AP y ST exigiría un más detallado detenimiento.

A partir de la consigna *cultura proletaria*⁶³ que aparecería de forma automática con el *derrumbe de la sociedad burguesa*, erige un discurso cuyo rasgo más notable es la ausencia de toda conexión con las preocupaciones de intelectuales de su época, así como la omisión absoluta de los diagnósticos sobre la crisis. Asimismo, la elusión del planteo de interrogantes tentativos, para pensar en una posible recreación de la cultura. La dicotomía que opera como premisa —burguesía versus proletariado— y el supuesto de que la toma del poder sería una fractura total con el pasado participan del dogma basado en las *leyes de la historia* que marcarían el rumbo prefijado.⁶⁴ La recurrencia de estas consignas se aprecia, sobre todo, en la obra posterior a su viaje a Rusia.⁶⁵ El esquema *indiscu-*

⁶² El supuesto de que en *la sociedad primitiva* la escuela habría sido innecesaria porque la homogeneidad era un rasgo apreciable, se convertía en el objetivo que llegaría luego del curso prescripto *aunque los padres dejaban en absoluta libertad a los niños, todos los adultos resultaban idénticos*. Ponce, (1970):291.

⁶³ «La Revolución Rusa, que aceleró la decadencia de la sociedad capitalista, ha planteado los problemas actuales en términos extremos: o **burgués** o **proletario**...» EVM, (1963): 27.

⁶⁴ «En las lecciones anteriores, hemos visto cómo la educación ha estado siempre al servicio de las clases dominantes, hasta el momento en que otra clase revolucionaria consigue desalojarlas e imponer su propia educación.» Ponce, (1970): 428.

⁶⁵ Se puede precisar la recurrencia de las consignas enunciadas en sus obras fundamentales:

tible según el que, «en el momento actual las intenciones mejores sólo conducen a la esterilidad o a la reacción cuando no se acepta la hegemonía indiscutible del proletariado»⁶⁶ no daba cuenta de las dudas que, como ha expresado Hobsbawm,⁶⁷ ya se propagaban en cuanto al curso de la construcción del socialismo.

Quedan pendientes interrogantes basados en múltiples indicios sobre un paralelismo en los temas encarados por ambos; sin embargo, la falta de un intercambio. Muchos fragmentos de AP permiten sospechar, más bien, una confrontación hacia la heterodoxia de ST.⁶⁸ Junto al rechazo a un espacio común de debate. Dar cuenta de esta hipótesis requeriría un análisis más detenido; no obstante, se pueden adelantar varias consideraciones. La indiscutible erudición de AP sobre historia de la filosofía y literatura universales, permiten suponer que, aún para el planteo de controversias, tenía elementos para participar en un debate, de trazos menos esquemáticos. La falta de anclaje en las condiciones histórico-políticas del período abordado, visible en el horizonte de la intelectualidad de su época, los interrogantes abiertos y fuera de toda pretensión de respuestas definitivas, remitiría a su condición de intelectual orgánico del PCA,⁶⁹ condicionando los términos de un esquema bajo control dogmático. Cabe advertir: si bien él no fue quien definió las posiciones de adhesión incondicional, algunos de sus escritos del período indican, más

«El Viento en el Mundo», «De Erasmo a Romain Rolland» y «Educación y Lucha de Clases». Esta última, permite detectar en forma específica, las intensas controversias con los debates de pensadores críticos y muy especialmente, de ST. Hay que destacar que estas obras constituyen material bibliográfico de consulta, al menos, en universidades de Brasil y México.

⁶⁶ Discurso ante la Federación Universitaria de Córdoba, en el 17 aniversario de la reforma, julio de 1935.

⁶⁷ Ver nota nro. 35.

⁶⁸ «**cómo todos los adultos resultaban idénticos?** (negrita SR) Si no existía ningún mecanismo educativo especial, ninguna «escuela» que imprimiera a los niños una mentalidad social uniforme, en virtud de qué la anarquía de la infancia se transformaba en la disciplina de la niñez». Ponce, (1970): 291, cursiva AP. Las connotaciones de que esa aseveración es portadora: la más evidente es la que encuentra deseable esa **uniformidad** que, sin esfuerzo, se logra; **disciplina** frente a anarquía se plantean como dicotomías que no pueden responder a los desafíos de las diferencias. Por otra parte, frente a la anarquía, casi es decir la diferencia, en la que rige el tan denostado individualismo, sintetizado en la relación educador – educando se ubica la educación brindada por toda la comunidad mediante la disciplina que lograba ordenar esas indeseables diferencias.

⁶⁹ Si bien no afiliado al PCA, fue fiel transmisor de las pautas *bajadas* por el CCPCA, marcaban la adhesión -indiscutible- a la línea del PCUS.

que conclusiones derivadas de sus observaciones y lecturas, la premisa de acatamiento y difusión de las pautas *bajadas* por la línea oficial.⁷⁰ Así, más que un juicio de valor sobre su obra, hay que enfatizar en su incidencia sobre sectores de *izquierda*, incluso vistos en un período posterior al analizado. Hay que agregar: su prematura muerte se suma a la dificultad de un encuadramiento definitivo. No obstante, el uso de los materiales mencionados en los años subsiguientes a su desaparición, de acuerdo al estilo habitual de quienes continuaron la línea *ortodoxa*, vuelve reiteradamente a ellos. Resumiendo un tema que merece más examen: nunca se expidió sobre qué significado, qué implicaciones, qué aplicación posible, surgiría de lo que se daba por sobreentendido, en el término *cultura proletaria*.

Si los escritos del período muestran alineamientos directamente vinculados a la adhesión, sin fisuras, a la línea oficial del PCA, la confrontación con el pensamiento crítico local y específicamente con ST, permiten abrir indagaciones...

En los años 30, Rodolfo Ghioldi apuntaba su dedo acusador hacia quien promovía el debate, en ese estilo ambiguo que tantas sugerencias era capaz de provocar. Basado en la obra de AP, acusa a ST de «derechista», aduciendo sus vínculos intelectuales con el idealismo alemán, sin dar cuenta de los matices críticos con los que el mismo era integrado en un discurso complejo. El rótulo lejos de una ligereza, debe ser visto como una clara postura de rechazo, dado que quien lo adjudicaba tenía influencia decisiva no sólo sobre la línea oficial, sino sobre el campo de la izquierda⁷¹, y su consiguiente capacidad de exclusión⁷².

⁷⁰ Para una caracterización de las relaciones entre los miembros del CCPCA y los intelectuales que brindaban argumentos legitimando *la línea*, vigente en cada período, remito a Aricó, (1999).

⁷¹ «Durante las décadas del treinta y del cuarenta la cultura marxista aparecía ligada fundamentalmente al Partido Comunista que contaba entonces con un aparato de difusión cultural de notable envergadura, por lo que, durante décadas, la edición de los clásicos del marxismo y en gran medida su interpretación, fue casi monopolio de este sector.» Tarcus, (1999): 467.

⁷² Ahora bien, en términos de dirección nacional, el PCA era para mí tres personas. Victorio Codovilla, a él pertenecía la última palabra, a su muerte lo sucede, al menos formalmente, la segunda figura histórica, Rodolfo Ghioldi. Y tres, Héctor Agosti, el intelectual. Pertenecían a la generación que había roto con el socialismo reformista y abrazado la causa de la revolución rusa de 1917 También evocó a Gregorio Berman, a quien yo conocía de mi natal Córdoba, con quien el PCA había roto relaciones. (Relato de Marcos Winocur sobre una entrevista a Rodolfo Ghioldi en, París, 1973, 25 de noviembre de 2003)

Si bien Rodolfo Ghioldi fue uno de los dirigentes más «duros» de la ortodoxia y más proclives a «manipular» los discursos con los que se cruzaba en el espacio político⁷³ no hay ningún indicio de una disposición, por parte de esta fracción de la izquierda, a participar en un debate a partir de reflexiones, como se dijo, lo suficientemente públicas como atestiguan relevantes intelectuales de Buenos Aires y La Plata. El pensamiento de izquierda, en los años posteriores, mantuvo en la mira a todas las expresiones de disidencia dentro de las que ST reaparecía....

En 1955, Héctor P. Agosti, en su artículo «Sí, política en la Universidad...», recupera la que sería «nuestra tradición pedagógica en lo que siempre tuvo de política

«Si toda nuestra pedagogía, a partir de Echeverría y culminando en la doctrina educacional de Sarmiento, es una actitud política antes que una dicción puramente pedagógica, aclara, remito, a las *investigaciones* de Saúl Taborda». ⁷⁴

Precisamente excluye a Taborda de un compromiso político. Esta casi casual mención corrobora un fenómeno reiterado a través del tiempo, sobre todo perceptible en ciertos núcleos bajo influencia de la izquierda dogmática: o la omisión absoluta o una breve mención admonitoria. Han pasado diez años desde la muerte de Taborda; pero, publicadas sus IP en 1951, no parecía creer que valía la pena revisar una obra que merecía, como mínimo, una atenta lectura.

Reflexiones finales

Es indudable que este análisis es sólo un parcial registro de algunos temas que, en el orden de la cultura, ocuparon a Taborda. Los problemas que desplegó en sus escritos y que, a su juicio, afectaban la construcción del *socialismo*, superaban, sin duda, los puntos aquí delineados. Sí, hay que reafirmar que fueron aspectos nucleares en torno a los que se manifestaron objeciones ante la falta de políticas tendientes a una *reforma intelectual y moral*. En una obra vertebrada en un decidido compro-

⁷³ Ver Aricó, (1988).

⁷⁴ Es de hacer notar que esta mención proviene de una de los intelectuales menos rígidos del PCA, que, en la memoria de José Aricó, fuera el introductor de Gramsci. Aricó, (1999).

miso político, no partidista, lo que le habría dado una independencia poco usual, es interesante dar cuenta de la envergadura que adquirió la *cuestión pedagógica*, entendida como un amplio espectro de problemas que apuntaban a la formación autónoma. En un conjunto de interrogantes condensaría su incertidumbre respecto al «modelo» de socialismo que se instauraba en los territorios integrados, con dudoso consenso, a la URSS: cómo superar una tradición autoritaria, educar a una población en buena parte analfabeta y a la juventud, para su participación creativa en una comunidad? Referían a la familia, en su rol de transmisora de valores tradicionales, y la escuela como ámbito recreado de contención. Es destacable la sintonía con los interrogantes planteados por pensadores de su época y, sobre todo, la perspectiva abierta al debate, fuera de toda constricción a esquemas preestablecidos, mediante la que ponía en evidencia, con premonitoria lucidez, las paradojas que nublarían el horizonte revolucionario.

Bibliografía

- ADORNO, Theodor, (1996), *Introducción a la sociología*. Barcelona: Gedisa.
- ARENDT, H , (2006), *Sobre la Revolución*. Madrid: Alianza
- ARICÓ, José, (1999), *Entrevistas, 1974-1991*. Córdoba: CEA, UNC.
- BENJAMIN, Walter, (1993), *La metafísica de la juventud*. Barcelona: Paidós.
- GRAMSCI, Antonio, (1989), *La alternativa pedagógica*. Puebla: Fontamara.
- GRAMSCI, Antonio, (1972), *Los intelectuales y la organización de la cultura*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- GRAMSCI, Antonio, (1984), *Notas sobre Machiavello, la política y el estado moderno*, Buenos Aires: Nueva Visión.
- HOBBSBAWM, Eric, (1995), *Historia del Siglo XX*. Barcelona: Crítica
- MORGAN, Lewis, (1935), *La Sociedad primitiva*. La Plata: UNLP.
- PONCE, Aníbal, (1972), *Educación y Lucha de clases*. Buenos Aires: Futuro
- PONCE, Aníbal, (1962), *De Erasmo a Romain Rolland*. Buenos Aires: Futuro

- PONCE, Aníbal, (1963), *El viento en el mundo*. Buenos Aires: Futuro.
- ROITENBURD, Silvia, (2007), «La hora de América en un horizonte de reforma. Saúl Taborda: un intelectual alternativo», en: *E-l@tina. Revista electrónica de estudios latinoamericanos*, vol.5,no.18,.enero-marzo 2007. 26/12/2011]. Disponible en: <http://www.iigg.fsoc.uba.ar/hemeroteca/elatina/elatina18.pdf> ISSN: 1666-9606 9606 .
- TABORDA, Saúl, (1951) *Investigaciones Pedagógicas*, 2 Vol., 4T. Córdoba: Ateneo Filosófico de Córdoba.
- WILLIAMS, Raymond, (1997), *La política del modernismo*. Buenos Aires: Manantial.
- WILLIAMS, Raymond, (1980), *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Península.