

Mg. María Eugenia Guida *

UNR – CONICET
eugeniaguida@gmail.com

Resumen

Sin lugar a dudas, el concepto de Comunidad ha cobrado un nuevo estatuto en el marco de disciplinas como la Filosofía política contemporánea y la Sociología, expresado en diversas resignificaciones históricas y extensa bibliografía. No sólo desde estas preocupaciones, sino también en su polisémica repercusión, es posible articular dicho concepto a la trama de las ideas pedagógicas. Desde una y otra perspectiva, pensar la comunidad se ha vuelto ineludible y ello debería advertirnos respecto de un problema: que su vigencia no se torne una vacía prescripción para el campo educativo. Bajo esta inquietud, y considerando los aportes específicos de la Historia de la Educación, nos proponemos analizar cómo adviene la noción de comunidad en la obra *Investigaciones Pedagógicas (1930-1932)* del pedagogo Saúl Taborda.

Palabras claves

Comunidad- Educación- Historia intelectual- Filosofía política- Saúl Taborda

Abstract

There is no doubt that the concept of Community has gained new status in Social Sciences and it is expressed in an extensive bibliography. Not just from these concerns, but in its polysemic significance, it can be articulated to a web of pedagogical ideas. Now, from these perspectives think about the Community has become unavoidable and it should warn us about a problem: that its validity does not become an empty prescription for the educational field. Under this concern, we analyze how the notion of Community comes in the work *Investigaciones Pedagógicas (1930-1932)* of Saúl Taborda.

Key Words

Community- Education- Intellectual History- Political Philosophy- Saúl Taborda

* Becaria de Postgrado Tipo II – CONICET. Magister en Educación (U.N.E.R.). Doctoranda en Educación (U.N.E.R.). Docente de la Facultad de Humanidades y Artes y Facultad de Psicología, UNIVERSIDAD NACIONAL DE ROSARIO.

Ideas pedagógicas y Comunidad

En el marco de la re-actualización del concepto de *comunidad*, expresada en las resignificaciones que nos llegan desde la filosofía política contemporánea -en cuya amplitud no podemos explayarnos aquí- pretendemos hacer una articulación de dicho concepto en las obras del pedagogo cordobés Saúl Taborda. Si bien es claro que la noción de comunidad no es primordial en su obra *Investigaciones Pedagógicas (1930-1932)*, consideramos la relevancia de recuperar a este intelectual relegado de la historia de la educación desde un concepto que hoy (en el marco de las reformas y leyes educativas y en toda América Latina) cobra especial vigencia.

Por tanto, pretendemos resignificar algunas preguntas en torno del concepto comunidad y sus aportes en la Historia de la Educación, mediante el cruce de su re-actualización en el campo de la filosofía contemporánea, su explícita vigencia en las políticas educativas y la referencia de la obra de Taborda.

En tanto un concepto polisémico, desde la célebre antítesis entre *Gemeinschaft* (comunidad) y *Gesellschaft* (sociedad) elaborada por Tönnies a fines del siglo XIX, la comunidad no ha dejado de ser objeto de numerosas orientaciones epistemológicas, fundamentalmente en disciplinas como la Sociología, la Antropología y la Filosofía Política. Su estatuto permite establecer una distinción entre su acepción ligada a lo político, evidenciado en términos tales como Nación, Pueblo, Sociedad, Estado, Soberanía, por un lado, y otra de orden filosófico (Fistetti, 2004, p.7). Asimismo, deconstruyendo los sentidos que históricamente han estado asociado a su concepto, emerge su dimensión ontológica, es decir, como “exposición” común de los unos a los otros, donde la existencia es, por definición compartida, constitutivamente abierta a la co-presencia del otro. En este sentido, nos estamos refiriendo a los debates recientes inscriptos históricamente desde la década del '80, provenientes de las líneas francesas e italianas, conducidas principalmente por Jean-Luc Nancy y Roberto Esposito respectivamente.

A modo de hipótesis diremos que parte significativa del sentido de la noción de comunidad que hoy tiene lugar en los debates, ha permeado con distinta intensidad el campo conceptual de las ideas pedagógicas. Aun sin profundizar aquí en los debates que se sostienen al interior de la filosofía contemporánea, consideramos que sus discusiones habilitan a revisar las invocaciones al concepto, poniendo incluso en jaque las formulaciones presentes en la instrumentación pedagógica.

En este sentido, se plantean los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el panorama de los debates recientes en torno a este concepto? ¿Qué relación se establece entre Comunidad y Educación? ¿Qué construcciones teóricas, políticas educativas, proyectos pedagógicos, se

proponen en nombre de la comunidad? ¿Qué articulaciones teóricas existen entre quienes la invocan?

El supuesto que sostendremos en este trabajo se vincula específicamente con parte de la producción intelectual de Saúl Taborda. En este sentido la hipótesis inicial es que a partir de las elaboraciones de la noción de comunidad presentes en la obra de este autor, se desplegaría un particular sentido de la misma. ¿En qué contexto se inscribe Saúl Taborda para establecer su discurso pedagógico? ¿Cuál es su lugar en los índices de la pedagogía argentina? ¿Qué dilemas viabilizan las posibilidades de su propuesta pedagógica? ¿Qué le ofrece el concepto de comunidad a Taborda para recurrir a él? ¿Entre los intelectuales contemporáneos a Taborda, quiénes y cómo utilizan el concepto de comunidad? y final y transversalmente: ¿Cuáles han sido sus aportes a la filosofía y a la pedagogía argentina en torno a pensar el concepto de comunidad?

Historias de una vida. Breve biografía

*“Su nombre no ha sido recogido
por efemérides oficiales,
en este país donde sobran tantas estatuas.”*
Sanguinetti, H.

Antinomias, antagónico, contradictorio, inespecífico, poca eficacia en sus propuestas. Ambigüedad, incomprensión ante otras pedagogías...así se lo ha caracterizado a Saúl Taborda. Aunque relegado de la Historia de la Pedagogía Argentina, es reivindicado y revisado en trabajos recientes ⁽²⁾. Tal como afirma Puiggrós, la obra de este filósofo de la pedagogía ofrece una “elaboración de un tejido conceptual y político educativo con identidad propia que ofrece muchas lecturas posibles” (Puiggrós, 2003, p. 227). La intención es transitar por su producción intelectual, perderse en sus disertaciones, inaugurar nuevas lecturas.

Saúl Taborda nació en noviembre de 1885 en El Tío, departamento cordobés de San Justo, cerca del límite con Santa Fe. Realizó sus estudios en la Escuela Normal de la ciudad de Córdoba, luego en el Colegio Nacional de Buenos Aires y finalizó en 1906 en el Colegio Nacional de Rosario donde compartió las aulas con Enzo Bordabehére y Amadeo Sabattini (Ciria y Sanguinetti, 2006, p.323). Sus estudios superiores de abogacía comenzaron en la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de La Plata y concluyó en la Universidad del Litoral, donde se graduó como Doctor en Derecho y Ciencias Sociales. Como vemos accedió a una buena formación intelectual, transitada en los principales centros educativos con los que el país contaba entonces. Posteriormente estuvo al frente de cargos académicos de algunas de estas instituciones. Ejerció la profesión de abogado desde 1910 hasta 1920, año en el que fue designado Profesor de Sociología en la

Universidad de Santa Fe. A continuación, mediados de 1921, fue Rector del Colegio Nacional de La Plata. Durante esta gestión, dispuesto a emprender reformas que iban desde el desarrollo de la educación artística a un régimen disciplinar basado en el autocontrol, debió enfrentar las controversias junto a sus colegas reformistas: "Algunos viejos profesores se escandalizaron: no admitían que Taborda rompiera el aislamiento feudal del dómene y se sentara -por ejemplo- a guitarrear con los muchachos" (Ciria y Sanguinetti, 2006, p.325). Su nombramiento es revocado tras el revés a la Reforma Universitaria en 1921⁽³⁾. Se desempeñaba simultáneamente como Consejero de la Facultad de Derecho de Córdoba.

Continuó su formación enfatizando su orientación a la pedagogía a partir de 1922, año en que viaja a Europa, donde estudia durante cuatro años, asistiendo a cursos de filosofía en las universidades de Marburgo, Heilderberg y Leipzing (Alemania), siguiendo luego su instrucción en Zurich, Viena y París. Taborda integra así la camada de intelectuales que, durante esta década particularmente, se nutren de Europa en la Europa misma. En palabras de P. Funes:

(...) innovadores todos en el plano cultural, pasaron largas temporadas en París antes de desplegar su obra. Por paradójico que parezca, es visible la conexión de la vanguardia europea y la vuelta de los intelectuales latinoamericanos a sus orígenes (Funes, 2006, p. 35).

En cuanto a su producción literaria se señalan tres periodos. En el primero publicó obras de teatro y novelas con un fuerte contenido autobiográfico, donde se reflejan sus percepciones filosóficas. También colaboró en una revista filosófica dirigida por José Ingenieros, a quien dedicó su primer ensayo: "Reflexiones sobre el ideal político de América", en 1918.

El segundo momento se produce a su regreso de Europa. Publica "Investigaciones Pedagógicas", entre 1930 y 1932, donde desarrolla las bases para una pedagogía como ciencia; en 1930 edita en la Revista de la Universidad de Córdoba las "Bases y proposiciones para un sistema docente argentino", su proyecto de ley de educación. El impulso de su concepción filosófico-política lo continúa con una conferencia en la Universidad del Litoral, "La crisis espiritual y el ideario argentino", en 1933.

En lo que se considera una tercera etapa de su obra, publica la revista "Facundo", 1935, donde expone su tesis sobre el comunalismo federalista. Logra editar solo siete números.

Cirigliano organiza dicha actuación de manera similar pero enfatizando el plano de las ideas y agregando un cuarto momento: Alrededor de 1909, es el periodo de predominio de la producción literaria, luego en 1918 se destaca su comprometida actuación reformista en educación. Un tercer momento ocupado por su viaje a Europa (1924-1927), y el cuarto a partir de 1933, la llamada etapa facúndica o del comunalismo federalista (Cirigliano, 1993, p.8).

Completa su trayectoria en los distintos niveles del sistema educativo con su participación en la Escuela Normal Provincial de Córdoba, en 1942, donde dirige el Instituto Pedagógico Anexo en el marco de las experiencias escolanovistas y acompañando al Proyecto de Antonio Sobral. Muere el 2 de junio de 1944 en la ciudad de Unquillo, Córdoba, donde había residido los últimos años de su vida.

En los índices de la Historia de la Pedagogía en Argentina

Manganiello ubica al autor en la llamada generación pedagógica de 1925 que “consolidó el proceso de crítica, maduración y creatividad que había iniciado la generación anterior.” (Manganiello, 1980, p.168) La producción filosófica de Saúl Taborda es consecuente con el contexto nacional e internacional de debates de ideas, que giran ahora en torno a nuevos significantes, vinculados también a las confrontaciones vigentes del comunismo y el nacionalismo. Abonando así al acervo de un “pensamiento filosófico argentino que adquiere creciente profundidad de espíritu crítico, originalidad y madurez.” (Manganiello, 1980, p.168) Algo similar sucede en el campo de la pedagogía, en el cual Taborda integrará la “generación de pedagogos antipositivistas, generación de combate, creativa y renovadora” (Manganiello, 1980, p.169). De esta manera, nuestro autor se inscribe en una de las llamadas “bisagras” de la historia de la pedagogía argentina. Tanto intelectual como social y también políticamente se va cerrando la etapa iniciada a fines del siglo XIX y es en las décadas del `20 y del `30 donde se gestan los principios de *otra* pedagogía. Su obra fue reflejada años después en la labor de Juan Cassani, cuyas producciones conformaron la didáctica oficial del peronismo y en la gestión de Antonio Sobral a fines del `30. Según Sanguinetti, a pesar de la relativa soledad ideológica la producción, participación y publicaciones de esta etapa vinculadas directamente al campo de la Pedagogía representan la madurez de su obra (Ciria y Sanguinetti, 2006, p.329).

Es también durante estas décadas 1930-1940 que se fortalece la vinculación entre educación y política. El cambio de la mirada pedagógica se posa ahora sobre el niño (paidocentrismo), afianzado por la renovación metodológica escolanovista y la instrumentalidad de la pedagogía. La Escuela Nueva estableció, entre otras, la problemática que preocupará a Taborda: la antinomia autoridad del maestro / libertad del alumno. (Carli, 2002, p.249). No profundizaremos aquí las particularidades de las distintas experiencias escolanovistas surgidas en Argentina, “espiritualistas militantes” diría Manganiello, pero sí hay que destacar la adscripción del autor en ellas, formando parte de alguna de las propuestas de este tipo. A tal punto que Puiggrós, retomando a Carli, lo llama la “tercera variante” entre quienes se dedicaban a la relación de la escuela con el mundo social y quienes se abocaban al trabajo productivo en la escuela (Puiggrós, 2003, p.185). Acuerda

Roitenburd, según quien, elementos diversos provenientes de las corrientes escolanovistas, fueron articulados en un discurso profundamente incisivo y cuestionador del orden vigente.

De esta manera Taborda fue dejando su difusa pero profunda huella en algunos de los reconocidos “hitos” de historia de la educación argentina de este periodo, situándose en dos ámbitos específicos: la Universidad y la Investigación Pedagógica en las experiencias escolanovistas.

En cuanto al primer ámbito fueron justamente sus compañeros de ruta personalidades que actuaron durante el proceso de Reforma Universitaria (1918) tales como Deodoro Roca y referentes fundantes de la filosofía argentina, como Carlos Astrada, Luis Juan Guerrero, José Ingenieros, Francisco Romero, José Luis Romero, Jorge Romero Brest, Juan Mantovani, Hugo Calzetti, entre otros. Decidimos no profundizar en las particularidades del paso de Taborda por la Universidad Reformista, ni acerca de la estrecha vinculación con quienes conformara un movimiento revolucionario y controvertido como fuera el F.A.N.O.E.

Acerca del segundo aspecto mencionado nos referimos a su compromiso con el Proyecto Sobral y el acompañamiento en otras iniciativas como la implementación de la Escuela Normal Provincial de Córdoba. Sostiene Roitenburd que más allá de la innovación didáctica se inscribió en un imaginario democrático y en la perspectiva de una transformación de todo el espacio ideológico-educativo. Taborda tuvo a su cargo allí la dirección del Instituto Pedagógico Anexo⁽⁴⁾ donde se cristalizó la articulación de experiencias educativas con el enriquecimiento de la investigación en el área (Roitenburd, 1996, p.125).

Según Dotti, la

“producción intelectual (de Taborda) y el conexo compromiso práctico lo ubican en el campo del nacionalismo popular, sensu lato, aunque sus posiciones teóricas mantienen tanto fuertes divergencias, como puntos de claro contacto con no pocas doctrinas de los habitualmente considerados como los nacionalistas argentinos (Dotti, 1998, p.23).

Saúl Taborda se enmarca en la corriente del nacionalismo popular, que diferenciándose tangencialmente del llamado nacionalismo restaurador, se caracterizó entre otras cosas, por una orientación optimista hacia el futuro. Sus adherentes destacaban las tendencias emancipadoras del mundo contemporáneo y exigían la instauración de una sociedad justa. En estas décadas el nacionalismo entra en conjunción con el espiritualismo, antecediendo al nacionalismo católico de los años '40 con el cual Taborda tendrá una difícil relación derivada de su participación en los proyectos pedagógicos “modernizadores”. Nos referimos particularmente al Nacionalismo Católico Cordobés, desarrollado ampliamente en su faceta educacional por Silvia Roitenburd. Según la autora, éste, en afán de garantizar la vigencia de los dogmas y del orden, “se centró en obstruir tanto la legislación como toda práctica, destinada a la formación de un sujeto educativo libre y creativo.” (Roitenburd, 1993, p.88) El peso de esta estrategia discursiva cayó sobre el Proyecto de Ley de Educación

presentado por el legislador de la UCR, Antonio Sobral (1930). Sin entrar aquí en detalles ni implicancias del mismo, Taborda, entre otros, si bien había hecho su aporte en cuanto a lo filosófico pedagógico, manifestará algunas discrepancias en torno al proyecto. Siguiendo con la autora, lo que quisiéramos dejar señalado aquí es que estas objeciones de Taborda al Proyecto Sobral, en su condición de pensador y estudioso de problemas educacionales, se formulaban desde una posición menos ligada a los avatares de los conflictos políticos. (Roitenburd, 1993, p.98) A esta afirmación: “tensión entre la teoría y lo posible”, agregaríamos que es una tensión que aparece permanentemente en el discurso de Taborda y que es posible encontrar también en las vinculaciones al concepto de comunidad.

Unos años más tarde -siendo Taborda director- el Instituto Pedagógico anexo a la Escuela Normal Provincial (1942) es caracterizado como la “vanguardia de un plan orgánico de perversión intelectual y moral.” De esta manera Taborda queda identificado por las filas del nacionalismo católico cordobés, como “agente de la perversión, promotor de la inmoralidad” (Roitenburd, 1993, p.103). Formaba parte de lo que la autora denomina el “bloque adversario”, que incluía las formas de la pedagogía moderna, la escuela nueva, el normalismo, las teorías del aprendizaje, y el laicismo.

El legado de una década

*“Si Astrada o Taborda, se hubieran quedado
en Alemania estaríamos estudiándolos
y habría cátedras dedicadas a su obra.
Pero hicieron su obra aquí; y entonces ponemos en duda
sus méritos y consideramos sus virtudes como defectos.”*
Guillermo David

Partir de la recuperación de una biografía -hecha de trayectos y lecturas- requiere, al mismo tiempo la crítica de las articulaciones sociales y los modos del saber de las que ella emerge. Visionario intelectual de entreguerras, Saúl Taborda, entre otras cosas, conjuró la crisis de la modernidad y la cultura, situándose en la contemporaneidad de una amplia producción intelectual, nacional e internacional. Teniendo en cuenta que Taborda produce, en un momento a veces denominado “oscuro” o de transición en la historia de las ideas, es un período en que se dan multiplicidad de perspectivas y posiciones: las vanguardias estéticas, el modernismo reaccionario y los conservadores. Conviven espiritualistas, krausistas y nacionalistas con el resquebrajamiento del positivismo y los anarquistas, solo por mencionar algunos. El autor se nutre de diversas ideologías, y las traslada al campo intelectual argentino, abonando a los ensayos que formarán la llamada *conciencia nacional* (Hernández Arregui, 2004). En tanto sucesor de un legado que lo trasciende, nos interesa esbozar dicho escenario de producción cultural.

A partir de una sólida formación universitaria nacional y europea, Taborda adscribió a diferentes corrientes de la época: la fenomenología, la filosofía de los valores y la cultura, la filosofía de la existencia y las teorías de las ciencias del espíritu. Según Dotti,

La articulación (no interesa evaluar ahora si lograda o no) entre vitalismo nietzscheano, anarquismo y neoespiritualidad en el joven Taborda, la irritación que le provocan los parámetros convencionales en sus diversas formulaciones (desde el positivismo cientificista hasta el autoritarismo estatal y eclesiástico, desde la hipocresía moral hasta el utilitarismo, desde la desigualdad capitalista hasta la distorsión o represión del erotismo), toda esta insatisfacción tan propia del clima cultural de la primera posguerra encuentran una expresión significativa, en lo que hace específicamente a la posterior recepción de Schmitt, en temas específicamente políticos, desarrollados con mayor o menor fertilidad metafórica en trabajos literarios y sobre todo en otros de corte ensayístico.(Dotti, 1998, p.24)

Como hemos mencionado, el autor en cuestión atravesó distintos momentos de producción literaria según sus biógrafos. Justamente la década que tomamos aquí como punto de partida es la década del `20, década durante la cual Taborda está en Europa, como tantos otros de sus contemporáneos. Su tercer momento de producción, ligado a lo pedagógico se da a su regreso durante los años `30. Lo que nos interesa señalar en este sentido es la ubicación de Taborda en un escenario intelectual que se gesta en los años `20 en Argentina y en algunos países de América Latina, y que parece reflejarse en su escritura en los años posteriores.

Por un lado, se sostiene que el marco contenedor de intelectuales y políticos a comienzos de los veinte fue auto-referentemente generacional. Tan fuerte era esa pertenencia como el carácter de “nueva” que la acompañaba. Así, la nueva generación traía una sensibilidad portadora de valores políticos, sociales, éticos y estéticos diferenciados de sus padres. “Si hasta entonces se vivían “tiempos de viejos” en los que no había polémica entre lo heredado y lo propio, a partir de la posguerra se vivía una época en la que las generaciones se encuentran en conflicto” (Funes, 2006, p.49).

Por otro lado este periodo estaría signado por la discontinuidad de la transmisión del legado intelectual. Es decir, esta auto-referencia generacional que los aglutinó y los diferenció de sus antepasados, sin embargo se “estanca” en ese momento.

El legado de esta década se plasmó también en un estilo de escritura que, en términos generales delinean el perfil de esta generación. Escritura que se caracterizó por las vías de la metáfora, del análisis conceptual y/o del diseño de respuestas a la crisis. Por estos carriles circuló su pensamiento crítico. Sostiene Funes:

Ideólogos”, “sabios”, “escritores”, “eruditos”, pero sobretudo los “intelectuales” están cruzados por la tensión entre sus dos interlocuciones: “la opinión pública”, las clases explotadas, el ejercito, etc., y la búsqueda de reconocimiento en sus saberes específicos por parte de sus pares. (...) Un proceso paralelo a esta autodefinición de los intelectuales del periodo, es que las letras que habían sido un anexo de la actividad del universitario o del político, se constituyen en especializaciones autónomas dentro de las precarias condiciones del momento. (Funes, 2006, p. 57)

Sostenemos que Taborda se instaló en esta tensión. Es una escritura erudita y a la vez dirigida al “lector común”. En tanto partícipe de esta generación de intelectuales Taborda se ubicaría allí entre las vanguardias políticas surgidas de las aulas universitarias (Altamirano, 2005, p.11) que en cuanto a su estilo literario, según Funes, tuvieron demasiadas de imitación y demasiadas de originalidad. En sus manifiestos y proclamas se exhibe lo moderno y lo cosmopolita al lado de exigencias de identidad propia, nacional, regional y étnica, mezclada de recusaciones al imperialismo (Funes, 2006, p.34). En este sentido, creemos que las nociones de cultura, pueblo y nación que este intelectual aporta en y con su crítica, se vinculan al concepto de *comunidad*. Este ha sido tenido en cuenta transversalmente por quienes han estudiado este periodo, pero sin la preocupación de las implicancias que conlleva. En el marco de esta presentación contiene otra impronta en lo que hace fundamentalmente a los proyectos educativos, a la legitimación de los saberes y la preocupación por la transmisión de los valores. Veremos entonces, en el contenido del último apartado, de qué manera Taborda condensa el bagaje teórico adquirido durante su formación europea, dándole a la noción de comunidad un carácter potencial en sus preocupaciones por la pedagogía argentina.

La comunidad en Saúl Taborda: Aportes para un concepto en revisión

En este último apartado nos extenderemos sobre la noción de comunidad presente en las influencias que recibe y en las orientaciones que señala Saúl Taborda. La revisión de los capítulos donde aborda o recurre a dicho concepto nos permitirá elaborar algunas conclusiones y reformular las primeras hipótesis. A partir del estudio de la biografía y la trayectoria de Saúl Taborda y de una mirada sobre los usos que él hace de la noción de comunidad, es posible situarlo en la constelación de algunas de las perspectivas recientes acerca del concepto de comunidad, señaladas previamente pero no tratadas aquí dada la extensión requerida.

La obra *Investigaciones Pedagógicas* escrita entre 1930 y 1932, reeditada en 1951, consta de dos volúmenes, cada cual compuesto por dos tomos. El primer volumen contiene los tomos I y II dedicados respectivamente a “La realidad pedagógica” y a “La cientificidad de la Pedagogía”. Un dato interesante a destacar sobre este primer volumen es que cada capítulo, sin excepción, se inicia con un epígrafe citando a autores alemanes en su idioma original, entre los que se destacan (por orden de aparición en el texto): Kant, Kerschensteiner, Rickert, Wyneken, Simmel, Dilthey, Natorp, Spranger, Husserl, entre otros también de origen alemán, o italiano como el caso de G. Gentile. Estas referencias denotan la intensa influencia de filósofos alemanes neokantianos en la escritura del autor, seguramente afianzada durante sus años de estudio en ese país. El único autor argentino citado en estos epígrafes es Alejandro Korn.⁽⁵⁾ En el segundo tomo Taborda profundiza en

las argumentaciones acerca de la disciplina Pedagogía. El contenido del Segundo Volumen, se organiza también en dos tomos: el tomo tercero, intitulado “El ideal pedagógico” y finalmente en el cuarto tomo presenta las “Bases y proposiciones para un sistema docente argentino”, ya editadas por la Revista de la Universidad de Córdoba, y el cual no analizaremos en esta oportunidad.

La compleja trama de las Investigaciones Pedagógicas de Taborda plantea múltiples cuestiones de diversa índole. Nos detendremos en el hecho de que a pesar de que el concepto de comunidad no prevalece en la obra, se hace presente bajo diferentes sentidos. Si bien, como planteáramos al comienzo de la investigación que sustenta el presente artículo, la pregunta por la comunidad fue considerada vertebral en la obra del autor, reformulamos ahora las hipótesis sosteniendo que esta noción se manifiesta ligada a otras tramas conceptuales.

Por lo dicho, presentaremos a continuación y de forma breve, tres orientaciones en las que se expresa la noción de comunidad. Cabe destacar que estas formulaciones surgen de un modo de introducirnos en la obra que identifica las expresiones de la comunidad soslayadas en las concepciones centrales y se reúnen aquí bajo los siguientes aspectos:

1º La tarea formativa de las comunidades enseñantes

Uno de los modos por los que actuaría la comunidad en los procesos de formación aparece en el Capítulo V del Tomo I, “La familia y la educación”. Es interesante destacar el abordaje que hace el autor sobre las críticas a la familia como comunidad enseñante, recuperando para ello diversas teorías pedagógicas, tales como las de J. Fichte, P. Natorp y G. Wyneken. Aquí sólo haremos una breve mención a uno de ellos. En el caso de G. Wyneken es reconocido como uno de los fundadores en 1896, del movimiento juvenil *Wandervogel* (aves de paso, pájaros errantes) conformado por los jóvenes del Berlín suburbano que salían hacia los bosques para retirarse de una vida que, pese a ser próspera, había perdido significado. Gustav Wyneken es reconocido además por la promoción del concepto de *Jugendkultur* (cultura juvenil) y la experiencia de las Comunidades Escolares Libres⁽⁶⁾. Taborda recupera la idea de Wyneken, acerca de que la familia es una institución que por sí misma, nada tiene que hacer con la educación y sólo adquiere carácter enseñante en el grado en que se penetra del espíritu social (Taborda, 195, p. 89)

En el trasfondo de las incidencias de las que se nutre el autor para realizar sus investigaciones, es interesante pensar que Taborda recurre, por lo menos en los tres autores mencionados, a experiencias de una misma procedencia y contemporáneas entre sí, donde la distinción comunidad/sociedad -vigente por aquellos años a partir de la clásica obra de F. Tönnies (Comunidad y Sociedad, 1887)- es aplicada en el campo de la

pedagogía a la distinción *comunidad de jóvenes – sociedad de adultos*. Hipótesis que inauguraría otro tipo de revisiones sobre la noción de comunidad. Luego de un recorrido por las mencionadas teorías, finalmente Taborda dirá:

Bien vistas las cosas, todo el pensamiento pedagógico de estos últimos tiempos, tan pronto como quiere ponerse en contacto con la realidad y realizarse con los medios que ella le ofrece, resuélvese en un recetario para corregir los males de la familia como comunidad enseñante. (Taborda, 195, p. 87)

Aun cuando sin hacer explícita su postura, o acaso sin mostrarse tan radical como Wyneken, permite entrever que el papel de la familia no deja de ser relevante, siempre y cuando su tarea formativa trascienda “las cuatro paredes”. Concluye Taborda en que

(...) todas aquellas virtudes y cualidades que para muchos pedagogos constituyen el título más ponderado de los padres para educar a sus hijos, se han hecho sociales. Están ya incorporados a la vida de la comunidad. Tienen ahí su sitio. (Taborda, 1951, p.90)

En relación a la cuestión de la relación padres e hijos, Taborda se vale también de la experiencia de las juventudes alemanas en un capítulo anterior: “Hijos contra Padres”, donde luego de relatar las experiencias -entre ellas la mencionada de los *Wandervogel*- sostiene: “La rebelión estalla y el fenómeno ofrecido a pedagogos y pensadores es hijos contra padres” (Taborda, 1951, p.35) Reconoce entonces la universalidad del movimiento juvenil, en tanto la juventud se apresta a jugar un papel definido en las elaboraciones de la nueva cultura (Taborda, 1951, p.39).

En este sentido, cabe aquí hacer un paréntesis para recordar la activa participación de Taborda durante la Reforma Universitaria -periodo de su vida no analizado aquí- dado que es justamente en el correlato de sus disertaciones acerca de la cuestión generacional, la relación hijos-padres y la antinomia autoridad/libertad, que empieza y culmina el capítulo al que recién hacíamos referencia con menciones a la relación Jóvenes – Reformismo. En breves palabras sostiene Taborda:

La importancia esencial que corresponde atribuir al movimiento del año 18 no radica en sus ensayos de reformas y de innovaciones sino en el hallazgo de la juventud como tal. La juventud se ha hallado a sí misma. (Taborda, Vol. I, p. 33)

Y al final del capítulo se lamentará:

Menos favorecida que la juventud alemana asistida desde el primer momento por hombres como Wyneken, Natorp (...) y una prensa inteligente y avisada (...) la juventud argentina ha tenido que actuar en un medio pobre de cultura y vinculada a iscarotes disimulados. (Taborda, 1951, p. 49)

Esta interesante referencia profundizaría las relaciones entre comunidad, juventud y subjetividad política, abonando a la hipótesis mencionada anteriormente; esto es, comunidad de jóvenes – sociedad de adultos. Nuevamente, aun cuando no establece esta relación de forma directa, ofrece sí un conjunto de elementos para nuestra argumentación. En el capítulo V la idea de la familia en el concierto de la comunidad es reforzada cuando

sostiene que es en las comunas de origen de ascendencia hispánica, donde se forjó una forma de vida y un orden enseñante, en que participaban por igual en la tarea formativa la escuela, el hogar, la iglesia, y la plaza pública.

En este sentido aparece la propuesta basada fundamentalmente en la recuperación del ideal de comunidad y la actividad creadora del pueblo, legitimando los valores y saberes populares que fundaron la nacionalidad, denominando a este conjunto de valores “lo facúndico”, en referencia al caudillo riojano Facundo Quiroga. Expone así sus ideas sobre la *identidad nacional* y el *destino* de los argentinos, acuñando el término de “facúndico” para conceptualizar las connotaciones de un ideal de convivencia:

[...] una comuna es un grupo humano caracterizado por una continuidad de acción que liga un pasado a un presente con posibilidades dispuestas y arrumbadas hacia el futuro. Preside su vida una constante dirigida voluntariamente hacia fines ideales. (Taborda en Dotti, 1998, p.36)

De manera que Taborda subraya en el proceso histórico nacional la importancia de las comunas como centros formativos y el valor del caudillo regional en el concierto de una federación política. Según Vázquez “Estas ideas cifradas en el “facundismo” le sirven de ideales pedagógicos ante los conceptos aluviales sin arraigo en la tradición”(Vázquez, 1965, p.130). Hemos afirmado en otros escritos que de esta manera apela a la cultura, la comunidad y a la tradición en tanto criterios de legitimación pública de los saberes, contraponiéndolos a los ideales sarmientinos.

Cerramos este primer punto diciendo que en estos argumentos se entretajan la confianza del rol formador de las comunidades enseñantes (entre ellas la Familia) que actúan en el seno de la comuna, entendida como forma de organización social más tradicional y por ello legitimada, y en este caso, compuesta con los valores de la tradición hispánica. Un tipo de enseñanza gestada, desde esta perspectiva, en las comunas originarias y que, como veremos más adelante, sería coherente con otros rasgos de la noción de comunidad aquí estudiada.

2º Individuo y Comunidad: una fundamentación para la pedagogía

En este punto pasamos al plano de la pedagogía. Como anticipáramos, en el marco de las relaciones que analiza el autor, acerca de la pedagogía con otras disciplinas, destacamos dos capítulos: “Cultura y Pedagogía” y “Sociología y Pedagogía” a razón de que es en ambos donde surge desde otra perspectiva la apelación a la relación educación – comunidad.

Las referencias a la comunidad se manifiestan en los análisis que hace Taborda para definir la relación Pedagogía / Sociología. Recordemos que gran parte de la obra de Taborda, consiste en la definición de la pedagogía como disciplina.

En el caso del breve capítulo VII, Cultura y Pedagogía, se destacan las concepciones: “A diferencia del artista, el educador no objetiva valores: hace subjetivos

valores que son objetivos.” (Taborda, 1951, p.268) Ahora bien, no nos detendremos a analizar esta cuestión desde el punto de vista de la disciplina, sino en tanto que su carácter espiritual coloca a la comunidad como portadora de dichos valores. En palabras de Taborda:

Cuando los influjos de este mundo son específicamente educativos, es señal de que el alma singular susceptible de formación recibe vivamente un valor, un valor de los que le presenta la comunidad a la cual pertenece. Educar es propagar la cultura” (Taborda, 1951:270) Por lo tanto si “Los valores realizadores pertenecen a la comunidad (...) este principio es de capital importancia para la pedagogía. (Taborda, 1951, p. 276)

A continuación Taborda reconoce que la Sociología merece un especial tratamiento dada la influencia que ha tenido en su obra. Siguiendo con el capítulo Taborda sostiene:

Los valores realizadores pertenecen a la comunidad; pero el ser del individuo no existe sin el ser de la comunidad, y en consecuencia, no parece existir un deber ser del primero que no sea también un deber ser de la segunda. (...) No hay fin individual que esté también en la comunidad, y la pedagogía, al dirigirse al educando, necesita dirigirse al mismo tiempo a su término correlativo. Es en la comunidad, guardiana y conservadora de los bienes culturales, donde ella encuentra las normas en las que se mide el acervo y se fija su significación para la determinación pedagógica del fin. (Taborda, 1951, p. 276)

A partir de allí se vale de la doctrina pedagógica de Ernst Krieck que, según Taborda,

(...) rebasa el esquema binario educador-educando y sostiene que la educación es la primera función de la comunidad. (...) Partiendo de concepto par comunidad-miembro, esta doctrina reconoce cuatro formas docentes: la comunidad que educa a la comunidad; la comunidad que educa a sus miembros; los miembros de la comunidad que se educan entre sí; y la de los miembros que educan a la comunidad. (Taborda, 1951, p. 277)

Brevemente diremos que para Krieck⁽⁷⁾ la educación es una función originaria, espiritual, de la vida humana que se realiza en todos los tiempos y lugares, lo mismo que el derecho, el lenguaje o la religión. El individuo, no es un ser autónomo, independiente, sino que es un ser social, miembro de un organismo comunal. La educación cuida de la reproducción del organismo social en el cambio natural de las generaciones. La comunidad (familia, raza, pueblo) es un organismo individual con una vida propia e independiente de los individuos y anterior a ellos. La educación tiene que basarse en la comunidad, y especialmente en la raza y el pueblo, haciendo que lleguen a su plenitud lo más pronto y mejor posible. Según Luzuriaga, la pedagogía nacionalsocial, en particular la de Krieck, se estructura así en la disciplina racial básica y en la formación nacional popular consciente sobre la base de una visión del mundo obligatoria para todos los miembros de la comunidad (Luzuriaga, 1954, p.7).

No es el lugar aquí de profundizar en la pedagogía propuesta por Krieck, por un lado poco conocida y citada; y por otra parte por su explícita incidencia en la fundamentación de la pedagogía nacionalsocialista dedicada a formar a las juventudes alemanas del Régimen Nazi. Hemos indagado acotadamente en sus escritos a los fines de ampliar el conocimiento acerca de las referencias a las que acude Taborda. En este sentido cabe destacar que este último no avanza en tomar posición frente a la doctrina pedagógica de Krieck. Pero sí la

considera como una más en el concierto de sus deliberaciones al pensar la importancia de la relación individuo – comunidad para el establecimiento de la pedagogía.

Sin lugar a dudas, Taborda comparte entonces esta idea de que la educación es una función de la comunidad, pero su preocupación es que sea considerada “un acontecer puramente social”, lo cual podría suponer una amenaza a la autonomía de la pedagogía. Luego de diversas explicaciones, Taborda deja en suspenso su definición, remitiendo a una conclusión, que podríamos calificar de obvia o redundante:

La línea que deslinda los predios propios de ambas disciplinas será siempre clara y perceptible para quien sepa hacerse cargo de que ambas disciplinas (Sociología y Pedagogía) consideran objetos distintos (Taborda, 195, p. 281).

En cierto sentido la propuesta de Taborda iría a contramano de lo que la sociología del momento postulaba: en el caso de Simmel sostenía que la libertad individual aumentaba al dilatarse el área social de referencia y poco a poco se disolvían los vínculos adscriptivos y de identificación con el grupo social de pertenencia (Fistetti, 2004, p.138). Taborda apela a un modo de relación donde en el orden social tradicional –las comunas hispánicas– la unión del individuo con su círculo es total, constituyendo una verdadera asociación que comprendería a la totalidad de la persona, a diferencia de la sociedad moderna donde la asociación es reemplazada por la multiplicidad de círculos y asociaciones. Por un lado, esta postura sería coherente con el nacionalismo popular al que adscribiera Taborda, sobre el que hemos hecho referencia. Por otro parte, es ineludible señalar las resonancias de la distinción clásica de comunidad-sociedad establecida por F. Tönnies. Cabe preguntarse por los rasgos de esta distinción evidentes en la noción de comunidad de Taborda.

3º Comunidad: en busca del tesoro perdido

Este tercer pasaje trata acerca de las relaciones entre Comunidad y retorno; nostalgia por la comunidad perdida; Comunidad y Nación.

Hemos mencionado anteriormente la adscripción de Taborda a la fenomenología husserliana, con la cual establece puntos de contacto. En el marco de estas concepciones la idea de “comunidad humana” no refiere sólo al presente, a la comunidad actualmente existente, sino también al acuerdo que es posible a través de la tradición. Destacamos que es por el camino de la recuperación de la tradición que se arriba a pensar el lugar y el rol de la cultura. En palabras de Saúl Taborda, mantener esta relación cumplirá en este sentido una función central:

Lo primero ha de ser el retorno al sentido comunal de la vida. (...) En ese sentido comunalista se da como realidad concreta la continuidad y la contigüidad que son la esencia del pueblo, tanto que en él y sólo en él reposa el sentido de la libertad y el de la corresponsabilidad del tú y yo, del individuo y de la comunidad. (Taborda en Vázquez, 1965, p.138)

Aparecen así tres atributos de la comunidad: 1) la idea de retorno; la continuidad estará dada en la recuperación de las funciones que hubiera cumplido la comunidad en su

concepción más sociológica, donde las relaciones se suponen armónicas; 2) la comunidad como refugio y 3) la seguridad que permite el desenvolvimiento de dichas relaciones. De esta manera la nostalgia por la comunidad perdida se realiza en Taborda como fundamento de su proyecto político pedagógico.

Son varios los autores que refieren a cierta nostalgia por la comunidad perdida y los atributos que ella ofrece: seguridad, protección, igualdad, reciprocidad, en tanto algunas de las condiciones que la vida comunitaria conlleva. Al respecto nos preguntamos ¿De qué manera las historias de la comunidad están vinculadas a una pérdida? ¿Qué es lo que se añora? ¿Qué de la pérdida reúne a distintas configuraciones teóricas pero también sociales, políticas e históricas “del ser-en-conjunto”?

En el caso de Taborda, algo de esta añoranza vertebró su concepción de educación. Los atributos de la comunidad que se reivindican refieren a su capacidad de comunidad enseñante. Sin embargo, no se cuestiona acerca de cómo generar ese lazo, cómo se producirá la transmisión de la tradición, si otras configuraciones de la comunidad son posibles.

Por otra parte, la articulación de los conceptos comunidad-nación tiene en su haber una larga historia. Desarrollada en el clima de la cultura romántica alemana, la nación se convierte en la “forma decisiva de la comunidad moral” (Fistetti, 2004, p.134). Los cultores del nacionalismo amplían este ideal ético y estético de la persona individual a la cultura de la que un pueblo es portador. La concepción romántica adquirió más vigor a medida que con mayor claridad se fueron revelando como devastadores los efectos de la modernización y de la racionalización capitalista. La comunidad nacional entendida como pertenencia a una comunidad etnocultural, se convierte en una especie de refugio tranquilizador, donde la comunión de raíces sanguíneas y de suelo proporcionaba a los individuos un resarcimiento psicológico por las frustraciones que les habían producido el desarraigo y la desorientación provocada por la impersonalidad y la abstracción del mundo moderno (Fistetti, 2004, p. 136).

Este ideal que trataba de dar a cada pueblo la posibilidad de ser él mismo se pervirtió en un mito funesto, que tendría repercusiones con el advenimiento de los regímenes totalitarios, además, contemporáneos a Taborda a pesar de su temprana muerte en 1944. Por su parte el nacional socialismo reemplazará el concepto de cultura, entendida como el conjunto de formas de vida consagradas por la tradición, por el de la conservación de la raza (Fistetti, 2004, p. 137). Retomando lo señalado en el punto anterior, en el caso de Taborda, existen algunos puntos de contacto o resonancias con estas nociones⁽⁸⁾, su búsqueda de la esencia de la argentinidad pasó por el análisis del nacionalismo y del patriotismo, apoyado casi exclusivamente en bibliografía alemana e italiana, sin reformular la tradición hispana que reivindica. Siguiendo a Rodeiro, esto se explicaría en parte porque “al intentar unir la siempre compleja “cuestión nacional” –y popular– con la política de izquierda revolucionaria,

Taborda –no sin motivos– desconfiaba de “lo nacional”; pero al hacerlo –y al caminar en línea recta por la viga internacionalista de fascismo o democracia–, parecía alejarse del suelo y del sujeto de su pensar, hasta tornarse incapaz de afrontar las múltiples situaciones híbridas que plantea(ba) el suelo americano.” (Rodeiro, 2009, p. 35) En este sentido, si bien según Puiggrós la propuesta pedagógica de Taborda fue una de las más agudamente argentinista de la época y probablemente del siglo XX (Puiggrós, 2003, p. 226) en cuanto a la visión de comunidad que propone, estamos en condiciones de decir que contiene aquella misma contradicción: apela al carácter formativo de una noción de comunidad en la que se vuelven inevitables las resonancias míticas.

Hasta aquí, hemos distinguido tres orientaciones respecto de la noción de comunidad que emergen tangencialmente en la obra analizada. A saber, la comunidad de las “*comunidades enseñantes*”; los aportes de una noción de comunidad en el marco de las relaciones con la sociología clásica y la especificidad de la pedagogía; la nostalgia de la comunidad en el marco del proyecto político pedagógico. A partir de aquí las inferencias ulteriores no pretenden abarcar la totalidad de los análisis posibles. Sin embargo permiten desplegar nuevos interrogantes y algunas primeras conclusiones.

Estas tres orientaciones se inscribirían en el registro de la comunidad concebida como sustancia y en tanto tradición a mantener. De esta manera, Taborda se enmarcaría en las llamadas Filosofías de la comunidad, donde ésta se convierte en un valor inmodificable, a la que es posible continuar exigiéndole que responda por sus atributos.

La formulación de Taborda se alista en aquella dimensión del concepto de comunidad donde la nostalgia por lo que esta entidad supo prometer cobra peso en su concepción. Lo interesante aquí radica en que la visión de Taborda enfatiza el valor formativo y educacional de las relaciones que se sustentaban en ella, gestadas en el seno de la familia, la plaza pública, la escuela. Ello no excluye cierto rasgo trascendentalista en su visión de la comunidad, donde la perennidad y la mentada continuidad inhabilitarían innovaciones o cortes en la transmisión.

En este punto del análisis diremos que la referencia a dichos rasgos de la comunidad presentes en esta obra no es original de Taborda, sino que por el contrario, son expresión de una postura con fuerte asidero en posiciones filosóficas y sociológicas recibidas por él a las que ya hemos hecho alusión. Algunas de estas posiciones se enmarcan en la compleja construcción conceptual acerca de la comunidad, planteada en fuerte tensión con su par dicotómico: “la sociedad”, a la que se abocaron los sociólogos clásicos. En dicha construcción se destaca la mirada nostálgica del orden premoderno, o en una consideración de la comunidad como definitivamente pasado. Según De Marinis (2009), en Alemania la problematización sociológica de la comunidad adquiere perfiles distintivos.

Según este autor, pueden hallarse tres “problematizaciones-orientaciones” solo diferenciables analíticamente:

- el concepto de comunidad para la fundación de un discurso sociológico formal, abstracto.
- la narración histórica que lleva consigo una actitud en cierto modo nostálgica respecto del pasado comunal de la sociedad moderna.
- actitud de proyección utópica, utiliza este concepto como dispositivo teórico-ideológico.

Reconociendo entonces la influencia alemana en la producción de Taborda sería posible sostener que esta se inscribiría en la segunda, encuadrándose en la sociología histórica⁽⁹⁾, comprometida con la elaboración de teorías del devenir histórico de la sociedad burguesa. Hipótesis que reforzamos con el dato de que esta corriente -que procuró develar la especificidad y el carácter único e irrepetible de las configuraciones sociales e históricas que sometieron a análisis- fue influenciada por el existencialismo fenomenológico y el decisionismo schmittiano: dos marcadas incidencias en la formación del joven Taborda. Advertimos que la figura de Taborda condensa una conjugación de teorías y posturas filosóficas que le costarán la crítica incluso de sus contemporáneos. Asimismo, este potencial le valió para introducirse en los cánones del pensamiento nacional y la historia de la pedagogía.

Perspectivas críticas. Una mirada a la comunidad de Taborda en la constelación de los debates recientes.

Según Puiggrós, en el caso de Taborda, se trata de una operación discursiva insólita que liga su representación idealizada de la cultura comunal con la libertad y la autonomía (Puiggrós, 2003, p.222). Desde la perspectiva de J. Dotti, esta teorización tabordiana incorpora la herencia utópica de las comunas anárquicas y socialrománticas, pero también se presenta como resultado de una comprensión de las historias española, colonial americana y argentina, de la cual toma con un alto grado de creatividad literaria las características que le permiten construir su modelo, que es menos una descripción histórica que una “ficción práctica”, y como tal legítima en su rol animador de un proyecto político y cultural (Dotti, 1998, p.36).

Siguiendo con J. Dotti, la *ficción tabordiana* no se acerca estrechamente a lo que una visión histórica más rigurosa podría indicar como peculiar de la sociabilidad de la época colonial y de la primera mitad del siglo XIX, pero esto no afecta la función discursiva de carácter práctico que cumple su doctrina. Según este autor, entonces, para el pensador cordobés, pretender conformar la nacionalidad mediante un racionalismo abstracto y la acción unificante del soberano estatal

(...) es ignorar que la raíz viva de lo político [...] se hunde en el suelo nutrido de ese fondo de emociones, de deseos, de querer y de representaciones que es el pueblo de carne y hueso", es decir, desconoce que el comunalismo tiene en "la relación concreta y viva del

individuo en el medio social, que es la que da origen y carácter a la política, [...] un punto de partida de toda auténtica estructura institucional. (Dotti, 1998, p.38)

La presencia de la noción de comunidad, expresada en la obra de Taborda bajo distintos sentidos ya señalados, a saber: las formas de las comunas originarias, la recuperación de los espacios públicos en tanto comunidades enseñantes y la relación comunidad/cultura/valores, sin dudas forma parte del entorno de pensadores que conciben a esta última como herencia y tradición, la comunidad que nos perteneció y que podemos recuperar. Esta postura se inserta en el concierto de una preocupación política y de formas de gobierno a las que dicho autor aspiraba. Aspiración sustentada en la búsqueda de respuesta a las crisis, que para 1933 Taborda percibía en el desmoronamiento de los fundamentos de la Nación. “Sufría ante el crecimiento del desierto civilizatorio, comprendiendo de modo súbito que esa nación no tenía garantida su existencia, ni como cultura, ni como comunidad” (Rodeiro, 2009, p.18).

Al margen de las críticas señaladas por autores de reconocida trayectoria en el tema, consideramos relevante la importancia del valor formativo que Taborda le adjudica a la comunidad, una mirada puesta sobre ésta desde una preocupación pedagógica, que consideramos imprescindible en el tramado de proyectos y políticas educativas, pero que actualmente no siempre es fundamentada conceptual ni epistemológicamente, con lo cual suele perderse de vista la variedad de orientaciones que esta pudiera tomar.

Como hemos mencionado, la dedicación de Taborda a la cuestión de lo político tomaría la clásica vía de la filosofía política, “dirigiendo la pregunta por los principios sobre el orden bueno y justo, por los fundamentos para una vida en común.” (Rodeiro, 2009, p.19) Ahora bien, es ¿Ficción? ¿Operación insólita? Acordamos parcialmente con dichas apreciaciones dado que a través del análisis más profundo de la noción de comunidad sostenemos que es coherente con una posición filosófica política de la comunidad determinada e identificable. En este sentido disciplinar, creemos que en el llamado *debate reciente* sobre el concepto de comunidad -generado por una camada de filósofos políticos contemporáneos que desde fines del siglo XX se han dedicado a pensar nuevas configuraciones- se encuentran otros elementos para comprender la concepción que esbozara Taborda basada en la revocación del pasado y en una concepción mítica de la comunidad.

En dicho escenario intelectual Taborda se ubicaría en la dimensión de las llamadas Filosofías de la Comunidad. En esta extensa cita, Esposito explica:

(...) el pliegue mitológico que todos los filósofos de la comunidad experimentan como irreductible punto ciego de la propia perspectiva consiste en la dificultad de tomar -y sostener- el vacío del *munus* como objeto de reflexión. ¿Cómo pensar el puro vínculo sin llenarlo de sustancia subjetiva? ¿Y cómo mirar, sin bajar la mirada, la nada que circunda y

atraviesa la res común? Pese a todas las precauciones teóricas tendientes a garantizarlo, ese vacío tiende irresistiblemente a proponerse como un lleno, a reducir lo general del “en común”, a lo particular de un sujeto común. Una vez que se la identifica -con un pueblo, una tierra, una esencia- la comunidad queda amurallada dentro de sí misma y separada de su exterior, y la inversión mítica queda perfectamente cumplida. (Esposito, 2003, p.45)

Sostenemos entonces y en carácter de segunda hipótesis, que la propuesta de Taborda respondería a esta advertencia: aún cuando la “función discursiva de carácter práctico” -que señalaba Dotti- asentada en sus investigaciones pedagógicas presentaba aristas de ser disruptiva, crítica y profunda acerca de una sociedad en crisis de valores, en busca de esa esencia (vacío) que habría dejado la tradición hispana “amuralla” a la comunidad, convirtiéndola en un mito. Continúa Esposito:

Parecería que justamente este elemento mixto, mestizo, es lo que no solo el sentido común, sino también el discurso filosófico-político no logra tolerar, cuando vuelve a abocarse a la búsqueda del propio fundamento esencial. Entonces lo que está simplemente expuesto – el cum – asume el carácter de presupuesto destinado a la realización. Se trata de la dialéctica de pérdida y reencuentro, alienación y reapropiación, fuga y retorno, que vincula a todas las filosofías de la comunidad a una mitología del origen: si la comunidad nos perteneció como nuestra más propia raíz, podemos – es más, debemos – reencontrarla, o reproducirla, según su esencia originaria. (Esposito, 2003, p.45)

En el caso de Taborda, ésta se encontraba en las comunas hispánicas, en la herencia de la colonia española, pero fundamentalmente esta recuperación conllevaría a la recuperación también del ideal pedagógico y al rol ineludible de la comunidad en los procesos de formación. De esta manera, la atención puesta en la escritura de Taborda, nos introduce fundamentalmente en la revisión del concepto de comunidad, haciendo de este trabajo un posible itinerario para pensar las invocaciones a la comunidad desde la filosofía y la pedagogía argentina.

A partir del análisis y del cruce de la perspectiva histórica -en este caso educativa- con las perspectivas filosóficas recientes aquello que en un primer momento nos cautivó de la obra de Taborda -en cuanto a su apelación a la comunidad como cierta propuesta significativa- tomó otro estatuto al re-ubicarla en el marco de la construcción de una noción de comunidad en correlato con el trasfondo de sus preocupaciones políticas y una adscripción a determinada dimensión de la filosofía política concerniente a dicho concepto. En este sentido, cabe señalar que el objetivo planteado inicialmente -en el que se vincularan ideas pedagógicas y la noción de comunidad en Taborda- ha derivado, sin proponérselo, en una producción más ligada a cuestiones de orden político en detrimento de pensar la relación comunidad-educación. Sin embargo, el cruce teórico logrado nos conduce al planteo de respuestas parciales, en tanto otros aportes se tornan igualmente fértiles cuando advienen nuevas preguntas. Fundamentalmente nos interrogamos sobre el discurso educativo contemporáneo en sus invocaciones a la comunidad ¿ha renovado la pregunta por el carácter formativo que ésta conlleva? ¿Cuestiona el contenido mítico del concepto?, ¿Deberíamos abandonar el sustrato nostálgico de la comunidad y construir nuevos relatos?

¿En la historia de la educación ha primado la mirada nostálgica de la comunidad y/o la perspectiva utópica?

Sin dudas estas preguntas resultarían estériles si el concepto de comunidad no nos interpelará actualmente. Tal como lo anunciáramos en las primeras páginas de este trabajo, la noción de comunidad goza hoy de buena salud “intelectual”, es revisada, cuestionada y reside en multiplicidad de voces y en la agenda de las Ciencias Sociales.

Insistimos entonces en que es posible aportar a este concepto en revisión desde una perspectiva con las coordenadas de la Historia de la Educación. Los aciertos o errores de la apuesta que hacía Taborda nos advierten entonces de los atolladeros a la hora de una búsqueda por una educación en-común. ///

Recibido el 28 de mayo de 2010

Aceptado el 24 de agosto de 2010

Bibliografía

- Altamirano, Carlos (2005) “De la historia política a la historia intelectual Reactivaciones y renovaciones.” En: Prismas. Revista de Historia Intelectual N° 9. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes.
- Buchrukcker, Cristian (1987) *Nacionalismo y Peronismo. La Argentina en la crisis ideológica mundial.(1927-1955)* Buenos Aires: Ed. Sudamericana.
- Carli, Sandra (2002) *Niñez, pedagogía y política. Transformaciones de los discurso acerca de la infancia en la historia de la educación argentina entre 1880 y 1955.* Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Ciria A. y Sanguinetti, H. (2006) *La Reforma Universitaria (1918-2006).* Santa Fe: Universidad Nacional del Litoral.
- Cirigliano, Gustavo (1993) *Saul Taborda. Investigaciones Pedagógicas (Selección).* Prologo de Gustavo Cirigliano. Buenos Aires: Secretaria de Cultura de la Nación en co-producción con Editorial Marymar.
- David, Guillermo (2004) *Carlos Astrada. La filosofía Argentina.* Buenos Aires: Ediciones El Cielo por Asalto.
- Dotti Jorge E. (1998) “Saúl Taborda y los comienzos de la recepción de Carl Schmitt en la Argentina. Filía comunitarista versus decisionismo” En: Prismas. Revista de Historia Intelectual, Año 2, No. 2. Buenos Aires: Universidad Nacional de Quilmes
- De Marinis, P. (2009) “La comunidad según M. Weber: desde el tipo ideal de la *Vergemeinschaftung* hasta la comunidad de los combatientes”. Buenos Aires: UBA-IIGG, Mimeo.

- Esposito, Roberto (2003) *Communitas*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Fistetti, Francesco (2004) *Comunidad. Léxico de Política*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Funes, Patricia. (2006) *Salvar la nación. Intelectuales, cultura y política en los años veinte latinoamericanos*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- Hernández Arregui, Juan José (2004) *La formación de la conciencia nacional*. Buenos Aires: Ediciones Continente.
- Kriek, Ernst (1928) *Bosquejo de la ciencia de la educación*. Estudio preliminar de L. Luzuriaga. Madrid: Publicaciones de la Revista de Pedagogía.
- Luzuriaga, Lorenzo (1954) *Pedagogía Social y Pedagogía Política*. Buenos Aires: Losada.
- Luzuriaga, Lorenzo (1959) *Antología Pedagógica*. Buenos Aires: Losada.
- Manganiello Ethel (1980) *Historia de la educación argentina. Periodización generacional*. Buenos Aires: Librería del Colegio.
- Oviedo, G. "Alejandro Korn y Saúl Taborda como alberdianos de izquierda: dos sistemas éticos de la patria socialista." Ponencia presentada Jornadas de Pensamiento Argentino. Rosario, Noviembre, 2003.
- Puiggrós, Adriana (2003) *El lugar del saber. Conflictos y alternativas entre educación, conocimiento y política*. Buenos Aires: Galerna.
- Rodeiro, Matías (Edición) (2009) *Saúl Taborda. Escritos políticos 1918-1934*. Córdoba: Editorial Universidad Nacional de Córdoba.
- Roitenburd, Silvia (1996) "La escuela nueva en el campo adversario (1930-1945)" En: Gvirtz, Silvina (comp.) *Escuela Nueva en Argentina y Brasil. Visiones comparadas*. Buenos Aires: Miño y Dávila. Pág. 125 y ss.
- Roitenburd, Silvia. (1993b) "Educación y Control Social. El nacionalismo católico cordobés (1862-1944)" En: Puiggrós, A. (dir.) *La educación en las provincias (1885-1945) Historia de la Educación en la Argentina*, Tomo IV. Buenos Aires: Galerna. Págs. 86 a 119.
- Taborda, Saúl (1951) *Investigaciones Pedagógicas*. Volumen I y II. Córdoba: Ediciones Ateneo Filosófico de Córdoba.
- Vázquez, J.A. (1965) *Antología filosófica del Siglo XX*. Buenos Aires: Eudeba.

NOTAS

1. Este escrito forma parte de la Tesis de Maestría "Comunidad: aportes para un concepto en revisión. Una mirada desde las ideas pedagógicas de Saúl Taborda." Maestría en Educación, Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de Entre Ríos, Cohorte 2004-2006. Directora: Dra. Sandra Carli (UBA)

2. Entre ellos podemos mencionar: Cirigliano (1993); Silvia Roitenburd (1993; 1996); Jorge E. Dotti (2000); Guillermo David (2004); Gerardo Oviedo (2004); Sandra Carli (2002) Adriana Puiggrós (2003).
3. "...acabo de ver en los telegramas de La Voz que el presidente de la Universidad Dr. Melo, por un decreto intervino ampliamente el Colegio Nacional, suspendiendo las clases e imponiendo la suspensión del Dr. Taborda, por abandono de sus funciones e incompetencia (...) el mismo telegrama dice que Taborda se ha negado a entregar el establecimiento, que siguen funcionando los cursos, y que la FUA apoya al Dr. Taborda(...)" [Carmen H. Astrada a su hijo Carlos Astrada, 16 de marzo de 1921] "Si Taborda retorna no te quedas..." [Etelvina Astrada a Carlos Astrada, Córdoba, 20 de abril de 1921]. (David, 2004, p. 23)
4. "Sustentada en una figura de sistemática trayectoria en la investigación pedagógica, el Instituto Pedagógico constituía las bases para una reforma de profunda trascendencia. Como parte de su replanteo de su investigación y transformación cultural Taborda dejó esbozados programas de historia y civismo." (Roitenburd, 1996, p. 125)
5. Alejandro Korn (Argentina, 1860 - 1936) Médico, psiquiatra y filósofo. Referente del Pensamiento Nacional Argentino. Contemporáneo de Saúl Taborda, con quien compartió su tránsito por la Universidad de La Plata y sus activas participaciones en la Reforma Universitaria. Entre sus principales obras se destacan: *La libertad creadora* (1922) y *Axiología* (1930).
6. Gustav Wyneken (Prusia, 1875-1964) Intervino en el llamado movimiento juvenil alemán, cuya primera manifestación es la de los *Wandervogel* (aves de paso; pájaros errantes) movimiento de los alumnos mayores de los centros de segunda enseñanza (16 a 19 años), dirigido contra el excesivo rigor y coacción de los profesores de aquellos y de la casa paterna. Aspiraban a libertarse de estos y para ello los jóvenes se organizaron en sociedades con el fin de ponerse en contacto con la naturaleza del pueblo, realizando excursiones, recogiendo canciones populares, etc. (1900-1913 aprox.) Se formaron luego diversos grupos con distintas orientaciones, algunos de ellos Pro-nazis. Entre sus obras se destacan: *La escuela y la cultura juvenil* (1913), *La nueva juventud* (1914), *Qué es cultura juvenil* (1915). Traducidas por Lorenzo Luzuriaga. Consultada: Wyneken, G. *Las Comunidades Escolares Libres*. Estudio preliminar de L. Luzuriaga. Publicaciones de la Revista de Pedagogía. Pedagogía Contemporánea IV. Madrid, 1926.
7. Ernst Krieck (1882 - 1947) Escritor y profesor alemán. Tuvo una activa participación durante el Régimen del Tercer Reich.
8. Sin embargo, nos dejamos de señalar que en este punto coincidimos con la advertencia de Dotti. "Absurdo sería leer estas afirmaciones tabordianas en clave de totalitarismo nazifascista, soviético, etc. Las coordenadas intelectuales que estructuran estos fenómenos históricamente posteriores son bien distintas de las líneas ordenadoras del pensamiento de Taborda. A su entender, las dictaduras contemporáneas no hacen sino profundizar la lógica de la soberanía absoluta, que el pensador cordobés rechaza en nombre de su *democratismo popular*." Cfr. Dotti Jorge E. "Saúl Taborda y los comienzos de la recepción de Carl Schmitt en la Argentina. Filia comunitarista versus decisionismo" en Prismas. Anuario de historia intelectual, Año 2, No. 2 Universidad Nacional de Quilmes, 1998.
9. Se diferencia de la sociología sistemática orientada a la elaboración conceptual abstracta de las relaciones sociales fundamentales, de las formas que asumen los agrupamientos humanos y de la estructura estática de la sociedad. La distinción sociología histórica-sociología sistémica se habría profundizado en la década del '20, no casualmente los años en los que Taborda estudia en Alemania.