

# LA PEDAGOGÍA BIOPOLÍTICA DE SAÚL A. TABORDA

Carlos A. Casali<sup>1</sup>

Universidad Nacional de Lanús -Argentina

## INTRODUCCIÓN

En el año 1994, presentando una selección de textos de las *Investigaciones Pedagógicas*, Gustavo Cirigliano planteaba con cierta perplejidad que “un dilema ronda a quienes se acercan por primera vez al pensamiento de Saúl Taborda: ¿es nacionalista o liberal? ¿Por qué lo alaban a la par de un pensador liberal como Adelmo Montenegro y un historiador nacionalista como Fermín Chávez? ¿Será contradictorio?”<sup>2</sup> Retomando esta misma perplejidad, nos proponemos en este trabajo abordar esta naturaleza ambigua, y en muchos casos contradictoria, del pensamiento de Taborda no como defecto sino como clave positiva de lectura de una pedagogía fuertemente determinada por los avatares de un pensamiento político sumamente dinámico que recorre un amplio abanico de posibilidades. Entre cierto ideario de corte mAs bien anarquista y la participación en el movimiento de la Reforma Universitaria cordobesa durante los años de la Gran Guerra y las formulaciones de índole más organicista y telúrica de la década del treinta, el pensamiento de Taborda va tejiendo la trama de una producción teórica sumamente original que se puede ubicar dentro de los campos disciplinares de la política y de la pedagogía. Se trata de *una política* pensada como la pedagogía del carácter peculiar del hombre argentino y de *una pedagogía* planteada en términos estratégicos como acción política de rescate cultural de una tradición olvidada. Ambas, política y pedagogía, confluyen en un *pensamiento político*

---

<sup>1</sup> Doctor en Filosofía , Profesor titular (por concurso) de “Política, Estado y Educación” en Universidad Nacional de Lanús-República Argentina ccasali001@hotmail.com

<sup>2</sup> CIRIGLIANO, G. F. I. (1994): Estudio preliminar, en TABORDA, S., *Investigaciones pedagógicas (selección)*, Buenos Aires, Secretaría de Cultura de la Nación, p. 8.

que se mueve por fuera de la estructura polarizada entre el Estado y la sociedad civil para abrirse hacia la experiencia más originaria de una politicidad comunitaria y un *pensamiento pedagógico* más ligado a la transmisión cultural del legado histórico de una comunidad que al desarrollo de la ciudadanía y la organización estandarizada de la sociedad civil.

Observado desde este ángulo, el de la irreductible originalidad de su planteamiento intelectual dentro del variado campo abierto por la crisis del proyecto político liberal alrededor de la primera década del siglo veinte, se podría dar por resuelto parte del dilema planteado por Cirigliano: en sus críticas del liberalismo político, Taborda sintetizaría en su pensamiento posiciones que usualmente se atribuyen a opciones ideológicas nacionalistas o de derecha, poco amables con los requerimientos formales y materiales de la sociedad civil, entendida ésta en los términos planteados por el liberalismo (que da cuerpo a la vez a los modos de organizar la producción y el intercambio de los bienes materiales e inmateriales y a las formas de organizar la voluntad popular a través de la representación política partidaria y el sufragio). En cuanto asume, en cambio, el punto de vista de la pluralidad comunitaria —que es una pluralidad compleja, a la vez *interna*, puesto que toda comunidad está integrada por miembros que no pierden su singularidad, y *externa*, pues no hay comunidad en singular, sino que toda comunidad es una interacción de comunidades, una federación— y desde allí cuestiona la centralidad política del Estado, el pensamiento de Taborda tomaría distancia respecto de aquellos que sostienen sus críticas al liberalismo político desde un esquema organicista de la politicidad, más o menos corporativo, puesto en manos de un Estado fuerte: el planteo de Taborda sonaría demasiado “liberal” y, más aún, “libertario”, para estos interlocutores siempre dispuestos a arrasar con las prerrogativas del individuo visto como agente de disolución de la totalidad que lo presupone y contiene de modo orgánico.

No obstante, la remisión a la irreductible originalidad de un pensador no dice mucho respecto del potencial de su pensamiento; o, lo dice de modo muy general e inespecífico. Entonces, será necesario dar un paso más para tornar productiva la ambigüedad tabordiana. Y la oportunidad de hacerlo nos la presenta el hecho de que no sólo el pensamiento político y pedagógico de Taborda resulta difícil de clasificar sino que lo mismo sucede con la textura misma de la filosofía a través de la cual piensa y desarrolla esos conceptos políticos: la filosofía vitalista. En efecto, las filosofías que, entre fines del siglo diecinueve y las primeras décadas del siglo veinte, tomaron a la vida como eje articulador y, también, como sujeto y objeto de su discurso, encontraron en ella, en la vida, una realidad a la vez sumamente concreta y potente y un objeto teórico notoriamente evanescente y difícil de catalogar.



De modo que, será en la particular relación que Taborda establece entre vida, política y pedagogía donde encontraremos una compleja red de remisiones semánticas tensionadas en su mutua y divergente complementariedad que torna ambiguos los términos que articulan la trama de su discurso y lo hacen original.

Retomemos ahora el problema de cómo hacer productiva la ambigüedad tabordiana. Creemos que la solución de este problema la ofrece una lectura biopolítica de la obra de Taborda; entendiendo la biopolítica como el intento de abordaje de una relación problemática entre, por un lado, *la vida* entendida como factor de exceso (respecto de todo marco normativo) y de producción de diferencia ontológica (respecto de cualquier totalización) y, por el otro, *la política* pensada como instancia de normalización (de aquello que es básicamente refractario a la norma) y reducción identitaria (de aquello cuyo principio constitutivo es la no identidad: la diferencia)<sup>3</sup>.

Entonces, la filosofía vitalista de un pensador que, como Taborda, intenta problematizar lo político y lo pedagógico no podría estar al margen de estas tensiones que, de acuerdo con el paradigma biopolítico, caracterizan a las filosofías que son posteriores a Nietzsche y se inspiran de algún modo en él (puesto que Nietzsche es precisamente el gran cuestionador de las categorías

---

<sup>3</sup> En nuestra lectura biopolítica de Taborda nos manejamos, bastante libremente, con la descripción que hace Norberto Espósito de esta teoría y, puntualmente, con la idea de que la estructura biopolítica tiene inevitablemente una ambigüedad constitutiva, positiva o negativa, según cuál sea el término que ejerza el dominio en esa relación. Si la vida resulta el factor predominante, entonces la política será necesariamente política de la vida y la estructura biopolítica tendrá un signo afirmativo; si, en cambio, es la política la que toma a su cargo el gobierno de la vida, entonces, esa política *sobre* la vida tendrá un signo negativo y su devenir será tanatopolítico. También tomamos de Espósito la idea de que la comunidad es la puesta en común (*communitas*) de una donación originaria (*mune*) y que la inmunidad (en el doble sentido biológico y jurídico del término) es lo que termina generando una deriva tanatopolítica de la estructura biopolítica. Cfr. ESPOSITO, R. (2006): *Bíos. Biopolítica y filosofía*, Buenos Aires, Amorrortu. En este texto Espósito retoma y reelabora ideas ya presentadas en ESPOSITO, R. (2003): *Communitas. Origen y destino de la comunidad*, Buenos Aires, Amorrortu y en ESPOSITO, R. (2005): *Immunitas. Protección y negación de la vida*, Buenos Aires, Amorrortu.

Por otra parte, el término “biopolítica” es tomado en nuestro trabajo con una significación muy amplia. Nombra, por un lado, una realidad o una configuración de la realidad (en el sentido en que le ha dado, por ejemplo, Michel Foucault: “durante milenios, el hombre siguió siendo lo que era para Aristóteles: un animal viviente y además capaz de una existencia política; el hombre moderno [en cambio] es un animal en cuya política está puesta en entredicho su vida de ser viviente”; FOUCAULT, M. (2008): *Historia de la sexualidad. 1. La voluntad de saber*, Buenos Aires, Siglo XXI, p. 135; nombra, por otro lado, un recorte de esa realidad y, en este sentido, un objeto de estudio y un tema de discusión académica una descripción del estado de la cuestión respecto de los usos del término en este sentido puede verse en ESPOSITO, R. (2006): cap. 1. El enigma de la biopolítica, apartado 1. Bio/política); y nombra, por último, un marco teórico o paradigma en el sentido ya clásico de KUHN, T.S. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*, México, FCE, o, simplemente, una perspectiva que organiza la mirada que lanzamos sobre el mundo.

filosóficas y políticas de la modernidad a través de la síntesis conceptual que produce la *voluntad de poder*: afirma, a la vez, la dimensión política de la vida y la funcionalidad vital del poder). Por otra parte, en diferentes lugares de su obra el pensamiento de Taborda invoca explícitamente esta filiación nietzscheana.

De modo que, si nuestra lectura biopolítica y comunitarista de Taborda es válida, se podría esbozar una explicación a las dificultades que la crítica especializada ha encontrado para situarlo dentro del panorama ideológico del siglo veinte que ubicó la crisis del liberalismo como polarizada entre una “izquierda” más próxima a la sociedad civil y a los conflictos que la caracterizan y constituyen y una “derecha” más cercana al Estado y a los instrumentos ideológicos y represivos mediante los cuales se busca ignorar, suprimir o armonizar esos conflictos. Así, dentro de este esquema de izquierdas y derechas, el pensamiento de Taborda resulta inclasificable o negativamente ambiguo (cuando no, contradictorio). Visto, en cambio, desde una perspectiva biopolítica en la que se articulan los conceptos de “lo comunitario” y “la vida” para dar lugar a la necesaria y problemática síntesis de “la vida en común”, su propuesta política y pedagógica resulta iluminada por otros vectores que le dan sentido y relevancia y su ambigüedad o contradictoriedad se torna productiva.

La pedagogía biopolítica que presentamos aquí recorre tres momentos. En el primero, hacia los años veinte, la vida se revela contra las estructuras que la oprimen y busca nuevos horizontes que favorezcan su expansión. En el segundo, a comienzos de los treinta, la vida fluyente intenta darse una forma que la contenga como tal y la exprese. Finalmente, en el tercer momento, hacia mediados de los años treinta, la vida se realiza como vida en común, vida comunal liberada del Estado opresor y reconciliada con las fuerzas que la impulsan desde el fondo de la historia. Téngase en cuenta que, si bien nuestro abordaje del tema recorre una secuencia de tres momentos, no se trata aquí de una sucesión dialéctica al modo hegeliano sino de una tensión entre términos que son antagónicos (la vida fluyente y la norma que la estabiliza) y que no disuelven ese antagonismo en ninguna síntesis final que clausure su dinamismo.

### Esbozo biográfico de Saúl Alejandro Taborda<sup>4</sup>

Saúl Alejandro Taborda nace un 2 de noviembre de 1885 en la estancia que su familia poseía en Chañar Ladeado en la provincia de Córdoba. Inicia sus primeros estudios con un vecino ilustrado de la zona (don Benedicto Ríos) y los continúa en

<sup>4</sup> Para esta reseña biográfica utilizaremos como base el texto de FERRERO, R. (1988): *Saúl Taborda. De la Reforma Universitaria a la Revolución Nacional*, Córdoba, alción.



el Colegio de Santiago Temple, para finalizarlos en la Escuela Normal de la ciudad de Córdoba, a la que ingresa en 1900 cuando su familia se traslada a esa localidad. Comienza a cursar estudios secundarios en el Colegio Nacional Oeste, en Buenos Aires, a partir de 1903 y los termina en el Colegio Nacional de Rosario en 1906. Estudia Derecho en la Universidad de La Plata (entre 1908 y 1910) y se gradúa de abogado en 1910. En ese mismo año había participado como delegado estudiantil del Segundo Congreso Internacional de Estudiantes celebrado en Buenos Aires<sup>5</sup>. Por esa misma época inicia su actividad literaria



Saúl Alejandro - 1885

mediante la publicación de *Verbo Profano* (poesía y prosa) en 1909. *La sombra de Satán* (drama), publicada en 1916, fue escrita en este mismo año de 1909. En 1913 obtiene su doctorado en Leyes por la Universidad –en esos momentos provincial- de Santa Fe con una tesis sobre *La eximente de beodez en el Código Penal*. Intensa actividad literaria: en 1916, *El Mendrugo* (drama inédito), *El Dilema* (comedia inédita) y *La Obra de Dios* (comedia inédita, representada en Córdoba y en Rosario en 1917). En 1916, asume la presidencia del Círculo de Autores Teatrales constituido en Córdoba en 1914. El 21 de junio de 1916, el Círculo homenajea al poeta y dramaturgo anarquista José de Maturana, para quien Taborda escribirá un prólogo (fechado en 1918) a la publicación de *Naranja en Flor*. El 19 de octubre de 1916 llega a la ciudad de Córdoba José Ortega y Gasset, invitado por la Universidad y el Centro de Estudiantes de Derecho. Al día siguiente Ortega da una conferencia sobre “Cultura Filosófica” a la que asiste Taborda. Relación amistosa con Carlos Astrada, quien por esos años comienza su lectura de Nietzsche; del grupo participan también Deodoro Roca y Antonio Navarro<sup>6</sup>.

<sup>5</sup> Las opiniones vertidas por Taborda en ese congreso pueden consultarse en FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE BUENOS AIRES. (1912): *Relación Oficial del Segundo Congreso Internacional de Estudiantes Americanos celebrado en Buenos Aires de 9 a 16 de julio de 1910*, Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional, pp. 101-102; 140; 191-192; 195; 230-233; 276; 390-392; 394. Para un análisis sobre el desarrollo general de este congreso, cfr. BIAGINI, H. E. (1997): Un sugestivo capítulo en blanco: los primeros congresos de estudiantes americanos, en *Solar*, Santiago -Chile, pp. 87-90.

<sup>6</sup> El dato está tomado de DAVID, G. (2004): *Carlos Astrada. La filosofía argentina*, Buenos Aires, El cielo por asalto, p. 16. Sobre este tema véase también CRAGNOLINI, M. B. (2005): “Nietzsche en el imaginario argentino del siglo XX: dos momentos una historia”, en *La Biblioteca*, Buenos Aires, Biblioteca Nacional, v 2-3, pp. 134-143.

Estamos en el decisivo año 1918: publicación de *Julián Vargas* (novela escrita en el año 1916, dedicada a Osvaldo Magnasco quien había sido Ministro de Justicia e Instrucción pública del gobierno del Gral. Roca); escribe *Juvenilia* (comedia inédita). Apoyo activo a la Reforma Universitaria desde el “Comité Córdoba Libre”. Es orador en el acto realizado el 15 de junio, cuando los estudiantes proclaman la huelga general (y también en los actos que se suceden en los días siguientes: el *Manifiesto Liminar* es dado a conocer el 21 de junio). Publica *Reflexiones sobre el ideal político de América* y reparte ejemplares de la obra entre los estudiantes que se estaban reuniendo en Córdoba con ocasión del Primer Congreso nacional de la Federación Universitaria Argentina, desarrollado entre los días 20 y 31 de julio. Si bien las *Reflexiones* fueron publicadas con anterioridad al *Julián Vargas*, su composición es posterior (*Julián Vargas* está fechada en 1916).

En julio de 1920 es nombrado como profesor de Sociología en la Facultad de Ciencias Jurídicas y Sociales de la Universidad del Litoral. El 7 de mayo de 1920 había pronunciado en La Plata el discurso “La docencia emancipadora”. El 27 de agosto de 1920 es designado rector del Colegio Nacional de La Plata. Proyecta para la Universidad la “Casa del estudiante”. A comienzos de 1921 se empieza a manifestar el retroceso del movimiento reformista y el 15 de marzo el presidente de la Universidad suspende al rector y clausura las clases del colegio, medida que es resistida por Taborda. Nazar Anchorena, nuevo presidente de la Universidad a partir de 1921, le solicita la renuncia al cargo en el contexto de oscuras denuncias sobre su gestión “anarquizadora”. Taborda presenta su renuncia mediante carta pública el 4 de diciembre de 1922<sup>7</sup>. Eugenio D’Ors desarrolla una serie de conferencias en la ciudad de Córdoba (el acto inaugural del ciclo fue el 9 de agosto de 1921). Unos meses antes, Taborda escribe un artículo

<sup>7</sup> Una crónica de la experiencia tabordiana en el rectorado del Colegio Nacional puede verse en CASTIÑEIRAS, J. R. (1985): *Historia de la Universidad de La Plata*, II, La Plata, Universidad Nacional de la Plata, pp. 118, 124, 127, 128, 134 y 135. Para un análisis más amplio y pormenorizado, cfr. BIAGINI, H. E. (1999): El movimiento reformista y sus mentores, en *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930*. BIAGINI, H. (comp.). La Plata. Universidad Nacional de La Plata, especialmente, pp. 184-194. El propio Taborda se refiere a su experiencia en el Colegio Nacional de La Plata en TABORDA, S. (1951): *Investigaciones Pedagógicas*, 4 tomos, 2 volúmenes, Córdoba - Argentina, Ateneo Filosófico de Córdoba, I, pp. 29-30. Guillermo David narra el episodio y reproduce correspondencia de Astrada sobre el tema, cfr. DAVID, G. (2004): La respuesta pública que da Taborda a las acusaciones que se le realizan aparece como “Carta abierta del Dr. Saúl Taborda dirigida al Dr. Nazar Anchorena”, fechada el 4 de diciembre de 1922 y publicada en *La Voz del Interior* el 6/12/1922; Matías Rodeiro indica que “en la revista *Renovación*, año I, N° 3, mayo de 1923, también habría una secuela de ese episodio, y quizás se reproduciría la carta de Taborda”, RODEIRO, M. (2009): Apuntes sobre los ‘Escritos Políticos’ de Saúl Taborda (1918-1934), en *Escritos políticos 1918-1934*. TABORDA, S., Córdoba -Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, p. XV.



sobre el pensamiento pedagógico del visitante español (“La personalidad de Eugenio D’Ors. Ideas pedagógicas de Eugenio D’Ors”), por encargo de Arturo Capdevilla, director del Boletín de la Facultad de Derecho de la Universidad de Córdoba. Como Consejero universitario de esa misma Facultad proyecta en 1922 la creación de un Seminario de Filosofía y Cultura General<sup>8</sup>. Corre al año 1922 y aumenta la tensión entre reformistas y antirreformistas; manifestaciones públicas en la ciudad de Córdoba: por un lado, la Unión Popular Católica Argentina y la Liga Patriótica; por el otro, el Comité de Agitación Liberal. Taborda es orador en el acto organizado en los salones de Unione e Fratellanza el 23 de septiembre de 1922 (también hablaron en ese acto: Carlos Astrada, Gregorio Berman y Antonio Sobral). El 5 de octubre de 1922 José Vasconcelos da una conferencia en la ciudad de Córdoba sobre “Orientaciones del pensamiento en Méjico”; Taborda estaba entre los concurrentes.

Mediados de 1923: viaje de formación filosófica y pedagógica por Europa. Marburgo (donde estudia filosofía y tiene trato personal con Natorp); Zurich; Viena (Facultad de Filosofía) y la Universidad de París (donde toma cursos de filosofía). Terminada su formación académica, pasa a Roma, donde conoce de modo directo el pensamiento de Giovanni Gentile<sup>9</sup>.

Comienzos de 1927: regreso al país, se radica en Unquillo (provincia de Córdoba). Reabre su estudio de abogado. Se hace cargo de la dirección de la revista *Clarín* (que había fundado Carlos Astrada). Enero de 1927: integra como vocal la filial cordobesa de la Unión Latinoamericana (que había fundado en Buenos Aires José Ingenieros el 21 de marzo de 1925). Las inquietudes pedagógicas de Taborda toman forma de proyecto de ley: *Investigaciones Pedagógicas. Bases y proposiciones para un sistema docente argentino*, publicado en 1930 (publicadas como cuarto tomo en la edición de 1951).

El 6 de septiembre, cae el gobierno de Yrigoyen con el beneplácito de buena parte del estudiantado reformista. Carlos Ibarguren es nombrado interventor en la provincia de Córdoba; el día 26 de septiembre visita su Universidad en la

---

<sup>8</sup> La creación de este Seminario es “uno de los antecedentes modernos que precedieron a la creación de la actual Facultad de Filosofía y Humanidades”, MONTENEGRO, A. R. (1984): Estudio preliminar, en *Saúl Taborda*, Buenos Aires, ECA, p. 10.

<sup>9</sup> Sergio Díaz agrega que “en 1925 recorrió Italia, lo que le permitió inmunizarse contra el fascismo. En Florencia se encontró entre otros con el escultor sepulvedano Emiliano Barral, quien le invitó a visitar España, asombrado por la mala opinión que tenía de su patria. Así descubrió España, en 1926, retornando en diciembre de ese año [a la Argentina]. Su periplo europeo lo sumió en larga reflexión, revalorizando hasta su origen extremeño”; DÍAZ, S.R. (2008): “Saúl Taborda, el anarquizador”, en *diario Comercio y Justicia*, Córdoba.

que es recibido con gran entusiasmo por las autoridades y los estudiantes. El 27 de septiembre, Taborda publica en el diario *El País* el artículo “¿Y ahora?”. El 15 de octubre, Iburguren explica en un discurso el contenido del programa corporativista del general Uriburu; dos días después, el interventor comparte un acto de homenaje al pintor Antonio Pedone con buena parte de la plana mayor del reformismo cordobés del 18: Iburguren, Deodoro Roca y Taborda son oradores en el acto.

1931: discusión con Alejandro Korn por el enfoque que Taborda le da a los problemas pedagógicos (la posición de Korn queda documentada en “Epístola antipedagógica” y la réplica de Taborda en “Chinchigasta y yo. Respuesta al Dr. Alejandro Korn”). Asiste como representante del Centro de Graduados Reformistas de Córdoba al II° Congreso de Estudiantes de la F.U.A. celebrado en Buenos Aires entre los días 13 y 18 de agosto de 1932, presidido por Héctor J. Cámpora. Fundación del F.A.N.O.E. (Frente de Afirmación del Nuevo Orden Espiritual) en septiembre de 1932, Taborda redacta su primer manifiesto. Aparecen en 1932 sus *Investigaciones Pedagógicas* (publicadas como primer tomo en la edición de 1951).

Estamos en 1933, año de la firma del tratado Roca-Runciman (que, como consecuencia de la crisis internacional de 1929, marca el reforzamiento de la dependencia argentina respecto de los intereses de Gran Bretaña). Jorge Orgaz y Gregorio Bermann son expulsados de la Universidad de Córdoba. Taborda brinda una conferencia en la Universidad Nacional del Litoral: *La crisis espiritual y el ideario argentino*. Firma (junto con: Aníbal Ponce, Deodoro Roca, Alvaro Yunque, Ernesto Giúdice, Roberto Arlt, Angélica Mendoza, Carlos Moglia y otros) el Manifiesto antifascista que promueve desde Francia Henry Barbusse.

Comienza en 1935 la edición del periódico *Facundo*, cuyo primer número aparece el 16 de febrero en Unquillo. En ese número publica su *Meditación de Barranca Yaco*. José P. Barreiro dirige una fuerte crítica al pensamiento político de Taborda acusándolo de corporativo y violento. Integra el *Comité Pro Paz* (organizado en Córdoba por Deodoro Roca), en repudio de la Guerra del Chaco. El 29 de junio se constituye en Buenos Aires F.O.R.J.A. (Fuerza de Orientación Radical de la Joven Argentina). En 1936 Amadeo Sabattini obtiene la gobernación de Córdoba y Taborda colabora con su gobierno. En 1936 publica *El fenómeno político*. El proyecto político tabordiano va tomando la forma propositiva del comunismo federalista. En 1937 forma parte del *Comité de Lucha contra el Racismo y el Antisemitismo en la Argentina*. El gobierno de Sabattini lo nombra miembro de la Comisión Oficial de Turismo.



Desarrollo de una “pedagogía del genio nativo”: *Sarmiento y el ideal pedagógico*, publicada en 1938 y *La política escolar y la vocación facúndica*, publicada en 1941. Participa en el Congreso de las Democracias Americanas, reunido en Montevideo entre el 20 y el 24 de marzo de 1939 y propone la creación de una Universidad Americana. Encuentro de Taborda con Arturo Jauretche (quien había sido uno de los fundadores de F.O.R.J.A.). En junio de 1942 había muerto su amigo Deodoro Roca. El gobernador sabattinista de la provincia de Córdoba, Santiago del Castillo, lo nombra al frente del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior “Garzón Agulla” de la ciudad de Córdoba; lo acompañan los profesores: Navarro, Montenegro, Monserrat, Culleret y Luz Viera Mendez, entre otros. En el Instituto, dicta cursos de Pedagogía Sistemática y de Psicología Pedagógica (ciclo lectivo 1943)<sup>10</sup>.

2 de junio de 1944, muere en Unquillo.

Trazado este esbozo biográfico, veamos en qué términos Saúl Taborda fue desarrollando su pedagogía biopolítica.

#### *1920: Educación para la nueva conciencia histórica*

El 7 de mayo de 1920, como parte de la actividad que venía desarrollando el movimiento reformista, Taborda había pronunciado un discurso en la ciudad de La Plata en el que retomaba su particular visión crítica sobre la política educativa ya esbozada en las *Reflexiones sobre el ideal político de América* (el 27 de agosto del mismo año Taborda será nombrado rector del Colegio nacional de La Plata y este discurso le sirvió como presentación doctrinaria)<sup>11</sup>.

---

<sup>10</sup> Adriana Puiggrós refiere que Amadeo Sabattini había encargado a Taborda la organización de un instituto pedagógico que reemplazara a la Escuela Normal y que ese proyecto fue presentado en el año 1939, siendo gobernador Santiago del Castillo. Debido a las discrepancias de Antonio Sobral con el proyecto de Taborda (que desvinculaba la formación de maestros a nivel provincial del orden nacional) el proyecto fue demorado, hasta que, por ley provincial 3.944 se crea en 1941 la Escuela Normal Superior de Córdoba, de la que resulta director el mismo Sobral (siendo Luz Vieira Méndez su vicedirectora y Taborda es nombrado director del Instituto Pedagógico anexo). Cfr. PUIGGRÓS, A. (2003): *El lugar del saber*, Buenos Aires, Galerna, pp. 222-223. Datos coincidentes con LASA, C. D. (1999): *El Humanismo Axiológico Sobraliano*, México, Universidad Autónoma de Guadalajara, p. 83.

<sup>11</sup> TABORDA, S. (1926): La docencia emancipadora, en F.U.B.A., *La reforma universitaria. Juicio de hombres de la nueva generación acerca de su significado y alcances (1918-1926)*, tomo I, Buenos Aires, Ferrari, pp. 31-41. Un breve comentario sobre este texto puede verse en BIAGINI, H. E. (1999): p. 173.

El tema de la alocución es la confrontación entre el mundo nuevo que se inició con las luchas de los estudiantes de Córdoba en el movimiento de la Reforma de 1918 y el mundo viejo que se resiste a morir y se abroquela detrás de prácticas pedagógicas basadas sobre “los preceptos de un código punitivo que [los guardianes del orden establecido] tienen comentado y anotado con la prolija paciencia y con el acendrado y místico amor con que el asceta soba el látigo que ha de acallar las urgencias de la carne”<sup>12</sup>. El mundo nuevo y el mundo viejo se contraponen del mismo modo en que la vida entra en conflicto con la muerte: no porque la muerte fije el límite irrebable de la vida sino porque la vida amenaza a la muerte en su aparente y provisoria fijeza. El mundo nuevo es de la “nueva conciencia histórica que adviene preñada con el destino del hombre”<sup>13</sup>.

La lectura biopolítica que Taborda hace de la “política docente” le permite ver en ella el instrumento por medio del cual “los regímenes sociales” se han asegurado “la persistencia indefinida del orden establecido”, el modo de hacer triunfar la muerte sobre la vida separando a las fuerzas afirmativas de la vida de aquello que pueden y volviéndola contra sí misma<sup>14</sup>. Esta instrumentación de la política docente al servicio de la reproducción del orden establecido se ha cumplido tanto dentro de los regímenes políticos basados en la tiranía y la ignorancia cuanto en los regímenes democráticos que han puesto en práctica la educación del soberano “para ponerle en condiciones de ejercitar a conciencia sus facultades y prerrogativas reconocidas por la doctrina [de la soberanía del pueblo]”<sup>15</sup>. Es interesante ver hasta qué punto se registra en estas afirmaciones una insinuación de las observaciones críticas que más tarde Taborda dirigirá al ideal formativo del “individuo idóneo y nacionalista”: “la democracia parlamentaria ha poseído [...] la virtud de la sombra del manzanillo” en relación con aquellos ideales democráticos. La democracia parlamentaria, “celosa de los privilegios económicos, cuya inteligente expropiación le hubiera proporcionado la libertad económica que condiciona y afirma la libertad política” se ha puesto al servicio de los intereses particulares para terminar reivindicando “su patriótico concepto de la soberanía del pueblo” entendida como “el empeño de los unos de medrar a costa de los otros”<sup>16</sup>. De este modo, el sufragio universal termina funcionando al servicio del predominio de una clase social y para él instituye “una enseñanza unilateral” y “una escuela de clases” (para ricos y para

---

<sup>12</sup> *Ibidem.*, p. 32.

<sup>13</sup> *Ibidem.*, p. 33.

<sup>14</sup> *Ibidem.*, p. 33.

<sup>15</sup> *Ibidem.*, p. 34.

<sup>16</sup> *Ibidem.*, pp. 34-35.



pobres, niños y niñas, clásicas y técnicas, para gobernantes y gobernados, para doctores y obreros). Con gran agudeza, Taborda plantea una temprana crítica a la meritocracia que funciona como mecanismo de legitimación de la desigualdad en las sociedades democráticas: “la democracia liberal entiende haber realizado un cometido fundamental cuando sólo ha permitido que se afirme y subsista un estado de concurrencia en el que para adquirir un conocimiento rudimentario es necesario someterse a las rigurosas condiciones de un *struggle* desesperado e inmisericorde”. La igualdad de oportunidades, planteada de modo abstracto, funciona como un mecanismo legitimador que encubre concretas diferencias sociales de posibilidades: se reconoce “en la letra el derecho a educarse a una niñez que apenas puede agotarse y marchitarse prematuramente en las fábricas y en los talleres en procura de un mendrugo”<sup>17</sup>.

Por otra parte, además de operar como mecanismo de legitimación meritocrática, la educación ha cumplido una función disciplinadora: “la ciencia oficial, al estimular las jóvenes inteligencias, atisba el nacer de las múltiples manifestaciones que las llenan y aprovecha la oportunidad propicia para adocenaslas en un sentido favorable al orden de cosas establecido”<sup>18</sup>. De este modo la pulsión vital resulta contenida por el doble mecanismo biopolítico negativo de la escuela y el sufragio: “el sufragio que domestica en los hemisferios legislativos todo arrebato de rebeldía de la conciencia pública, ciega también con mano despiadada la flor de pensamiento que llega a brotar en el ambiente impropicio de una escuela”<sup>19</sup>.

En el otro extremo de un sistema educativo estructurado según una lógica bipolar, “los institutos superiores” están al servicio de la formación de la “clase gobernante” y producen también un efecto disciplinador del espíritu: “en todas las circunstancias en que las ideas con las que el espíritu humano reconstruye, modifica y restaura la técnica de la civilidad [...], encuentran en las universidades el muro de contención que las detiene y el parapeto en que se asila la rutina”<sup>20</sup>. Así, las universidades funcionan como “un lastre”, como “un peso muerto” que frena o intenta frenar “la corriente de la historia”<sup>21</sup>. Pero la historia no se detiene, la pulsión vital sigue su marcha y la novedad aflora como voluntad creadora y nueva conciencia histórica frente a “la antigua política educacional” que intenta detener

<sup>17</sup> *Ibidem.*, p. 35.

<sup>18</sup> *Ibidem.*, p. 35.

<sup>19</sup> *Ibidem.*, p. 36.

<sup>20</sup> *Ibidem.*, p. 37.

<sup>21</sup> *Ibidem.*, p. 37.

o desviar su marcha mediante el recurso de “un ideal patrioterico y sin contenido” que apenas disimula su intento de frenar “el rojo fantasma que se avecina”, en obvia referencia a la Revolución de Octubre<sup>22</sup>.

Para que la vida se afirme por medio de la política, para que una biopolítica afirmativa sea posible, es necesario “que los muertos entierren sus muertos, y que los entierren bien para que no resuciten”<sup>23</sup>; los mitos patrióticos con los que la historiografía construyó “sus mezquinos ideales, sus héroes y sus prototipos” deberán dejar su lugar a los ideales que miran hacia el futuro: “ahora se quiere vivir, vivir en pleno presente, construyendo, de cara al futuro, sin componendas ni compromisos con otras edades”<sup>24</sup>. Taborda invoca en este punto la autoridad de Ortega -“el tono vital primigenio”- para apoyar su argumento a favor de una nueva pedagogía inspirada en “el pulso vital ascendente” que emana “de los estratos profundos de la vida psíquica”. E invoca también la autoridad de Natorp y de Lunatcharski en relación con “la educación del trabajo” y “la escuela unificada del trabajo”<sup>25</sup>.

La docencia emancipadora debería impulsar al movimiento reformista más allá del punto sobre el que está situado: “detenerse a considerar tan sólo la participación de los estudiantes en el mecanismo docente, el electoralismo del aula que adiestra por anticipado para la feria del comité [...] es ciertamente rebajar los términos del problema”<sup>26</sup>. Puesto que “la vieja política [...] ha envenenado las fuentes de la sabiduría”, la nueva conciencia histórica “es obra de liberación, de liberación de los falsos apostolados políticos y sociales, de los trasnochados nacionalismos...”<sup>27</sup>.

El pensamiento pedagógico que Saúl Taborda viene desarrollando hacia los años veinte se completa con el proyecto “Casa del estudiante” que presenta el 20 de diciembre de 1920 en la Universidad de La Plata en su calidad de rector del Colegio Nacional.<sup>28</sup> En la exposición de motivos del proyecto Taborda afirma su intención de superar “la deficiencia del sistema de cátedra” que produce una dispersión de la actividad formativa mediante un sistema que favorezca la convivencia. La Casa

<sup>22</sup> *Ibidem.*, p. 38.

<sup>23</sup> *Ibidem.*, p. 38.

<sup>24</sup> *Ibidem.*, pp. 38-39.

<sup>25</sup> *Ibidem.*, p. 39.

<sup>26</sup> *Ibidem.*, p. 40.

<sup>27</sup> *Ibidem.*, p. 41.

<sup>28</sup> TABORDA, S. (1921): “Casa del estudiante en La Plata”, en *Revista de Filosofía*, Buenos Aires, VII, 1, pp. 121-129. Sobre este tema, ver BIAGINI, H. E. (1999: 185-186).



del estudiante se presenta, de este modo, como el ámbito propicio para permitir una acción pedagógica basada en la espontaneidad, en la que el estudiante y no el profesor será el eje de la transmisión del conocimiento<sup>29</sup>. Además, la Casa del estudiante deberá servir a los fines de “la extensión universitaria”, para lo cual la universidad deberá superar primero su concepción elitista de la cultura que es la que ha llevado al fracaso anteriores intentos de comprometer a la institución con la problemática social: “la Universidad arrojó al pueblo una migaja de su tesoro en lugar de entregarle todo el tesoro. Lo que ha menester el pueblo no es una mera ‘extensión’; es todo el contenido cultural que pueda dar la Universidad”<sup>30</sup>.

### 1930: Pedagogía del flujo de lo irracional

De regreso de su viaje de formación en Europa, el pensamiento de Taborda parece marchar por dos carriles diferenciados, aunque complementarios: por un lado, el de la pedagogía, por el otro, el de la política. Es así como en 1930 publica su primer trabajo sistemático sobre temas educativos: *Bases y proposiciones para un sistema docente argentino*.<sup>31</sup> Se trata de un proyecto de ley nacional de educación elaborado por Taborda con la intención de darle forma orgánica al “ordenamiento docente de nuestro país”. Las ideas pedagógicas sostenidas allí por nuestro autor dieron motivo a una breve discusión doctrinaria con Alejandro Korn que se vio reflejada en la revista *Nosotros*.<sup>32</sup> Dos años después, en 1932, Taborda da a conocer sus *Investigaciones Pedagógicas y Consideraciones en torno a los proyectos de ley universitaria*.<sup>33</sup> En cuanto a su pensamiento político, el texto clave es la conferencia dada en la Universidad de Santa Fe “La crisis espiritual del presente y el ideario argentino”, publicada luego como *La crisis espiritual y el ideario argentino*.<sup>34</sup>

<sup>29</sup> *Ibidem.*, p. 123.

<sup>30</sup> *Ibidem.*, p.124.

<sup>31</sup> “Investigaciones pedagógicas. Bases y proposiciones para un sistema docente argentino”, *Revista de la Universidad Nacional de Córdoba*, Córdoba (Argentina), vol. 17, n° 3/4, mayo-junio de 1930, pp. 65-109; n° 5/6, julio-agosto de 1930, pp. 128-174; n° 7/8, septiembre-octubre de 1930, pp. 136-204. Editado posteriormente como tomo cuarto de las *Investigaciones Pedagógicas* publicadas en 1951.

<sup>32</sup> KORN, A. (1931): “Epístola antipedagógica”, en revista *Nosotros*, XXV, n° 264 y TABORDA, S. A. (1931): “Chinchigasta y yo. Respuesta al Dr. Alejandro Korn”, *Nosotros*, Buenos Aires, XXV, 266, pp. 310-312. Reproducidos ambos textos en MONTENEGRO, A. R. (1984): *Saúl Taborda*, Buenos Aires, ECA.

<sup>33</sup> TABORDA, S. (1932 a): *Investigaciones pedagógicas*, Córdoba - Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, Sección Humanidades, Imprenta de la Universidad. Editado posteriormente como tomo I de *Investigaciones Pedagógicas*; TABORDA, S. (1932 b): *Consideraciones en torno a los proyectos de ley universitaria*, Córdoba - Argentina, Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba.

<sup>34</sup> TABORDA, S. (1933): *La crisis espiritual y el ideario argentino*, Santa Fe (Argentina), Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral (reeditado en 1942 y 1958; la edición de 1945 que lleva ese nombre no contiene el texto de la conferencia).

Por estos años, el eje de la biopolítica tabordiana se ha desplazado: no se trata ya de la denuncia de una política que gira en torno de la vida para debilitarla y someterla sino de los requerimientos de una vida que necesita de la política para afirmarse y expandirse. Si en el primer momento el acento estaba puesto en la novedad de lo que está por acontecer, en el *nuevo* orden como forma de una posible biopolítica afirmativa, ahora lo estará en el *orden* mismo capaz de darle forma expresiva a una novedad histórica que no termina de madurar. Si en el primer momento Taborda parece estar más atento a las fuerzas vitales que necesitan ser liberadas de seculares ataduras, en el segundo, parece estar más preocupado por el caos que las fuerzas de la historia dejan a su paso. En el primer momento parece buscarle una vida al espíritu muerto por el ascetismo; en el segundo, parece buscarle un cuerpo más robusto y dinámico a las institucionalizaciones del flujo vital.

En este cambio de perspectiva biopolítica podemos advertir, por un lado, que la experiencia histórica que Taborda había recogido en 1918 era la del derrumbe de la civilización europea conforme con el carácter contradictorio de su fundamento: la vida vuelta contra la vida por medio de una política que, lejos de realizarla, la niega. Ideales ascéticos e ideologías políticas que legitiman impudicamente la dominación del hombre por el hombre y la refuerzan por medio de sus instituciones, terminan finalmente en una hecatombe de beligerancia que devora su precaria creación civilizatoria. Así, el carácter negativo de esta formación biopolítica capitalista había terminado en una conflagración purificadora que podría haber dado lugar a un mundo nuevo. Y era precisamente América el nombre que Taborda encontraba para esa novedad biopolítica afirmativa: sólo se trataba de no repetir errores y de rectificar el rumbo de una vida que evoluciona por ensayo y error y se vale de la política —de la democracia participativa y la filosofía— como herramienta de adaptación al medio.

Por otro lado, la experiencia histórica ante la que Taborda se encuentra en 1930 —y que recoge la experiencia de los años de formación en la Europa del veinte— no es tanto ya la del derrumbe sino la de una fuerza que fluye por un cauce muy estrecho e inadecuado como para contenerla. Se trata ahora de identificar con mayor precisión esa fuerza vital y de explicitar las formaciones políticas (y pedagógicas) que la traban y obstaculizan para reemplazarlas por otras más acordes con su naturaleza fluyente.

Entonces, si el joven Taborda de la inmediata posguerra es *anarquista*, lo es fundamentalmente en los términos de una biopolítica cuyo *arkhé* no podría estar



nunca dentro del campo de la política existente porque, precisamente, tal ha sido la construcción histórica que se derrumba con la guerra: la vida gobernada desde fuera de ella misma conforme con valores que la niegan (“veinte siglos de civilización europea edificados en mampostería cristiana se derrumban con estrépito sonoro”, sostenía en las *Reflexiones sobre el ideal político de América*)<sup>35</sup> o que la desvirtúan. Aquí, la perspectiva anarquizante de Taborda está al servicio, entonces, de una recuperación del *arkhé* por parte de la vida. Y, si el Taborda maduro de los años treinta se muestra más próximo a la búsqueda de un orden, es porque comprende que no alcanza con que la vida haya recuperado su principio para fluir libremente sino que debe realizarse a través de una formación política adecuada. *Anarquía* y *orden* juegan, en el pensamiento de Taborda, dentro de un paradigma biopolítico y allí son resignificados sin perder por ello su significación histórica originaria: el anarquismo es el que Taborda conoció en sus años juveniles de formación en Rosario y la Córdoba reformista y el orden es el de la experiencia italiana de los años veinte que conoció en Europa y será también el del ensayo uriburista del treinta que tuvo oportunidad de conocer en Córdoba a través de Iburguren y será luego el de la democracia funcional, como propondrá en la conferencia de 1933 y el del comunismo federalista que imaginará en 1935.

Veamos, pues, en qué términos plantea nuestro autor en *Bases y proposiciones para un sistema docente argentino* este cambio de perspectiva que, después de haber denunciado el carácter domesticador y disciplinario del ordenamiento docente, lo lleva ahora a señalar su carencia de unidad sistemática<sup>36</sup>.

El primer aspecto que se destaca en el extenso texto que acompaña al proyecto como exposición de motivos apunta, precisamente, al sentido orgánico: “la escuela elemental, la enseñanza media y la propia enseñanza superior, constituyen apenas ensayos y experiencias inconexos, gobernados por reglas empíricas, sin relación con una actitud espiritual que anime y aliente la totalidad del hacer pedagógico”<sup>37</sup>. En la medida en que el proceso educativo está ligado a la socialización de las nuevas generaciones por la vía de la trasmisión de un legado cultural, la ausencia de organicidad pone de relieve una fractura entre la vida que fluye y el ámbito político que la realiza y consume. Dentro de este

<sup>35</sup> TABORDA, S. (1918): *Reflexiones sobre el ideal político de América*, Córdoba - Argentina, Elzeviriana.

<sup>36</sup> Citamos por la edición correspondiente a TABORDA, S. (1951): *Investigaciones Pedagógicas*, 4 tomos, 2 volúmenes, Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.

<sup>37</sup> *Ibidem.*, p. 261.

orden temático, dos puntos son importantes en la argumentación de Taborda: la autonomía y especificidad de la pedagogía y el concepto de escuela única. Sobre ambos puntos irá construyendo su pedagogía del flujo de lo irracional a la vez que va elaborando la trama de una nueva politicidad ligada a la vida. Respecto de la autonomía, por ejemplo, se propone diferenciar el proceso formativo del hombre en cuanto tal, del proceso formativo del ciudadano o del trabajador, que son formas de realización de una politicidad ligada a los intereses del Estado y a su par complementario, la sociedad civil. Esa politicidad está articulada en torno a los ideales de la idoneidad y el nacionalismo, que no son ideales pedagógicos, sino políticos en el sentido restringido y derivado que comprende lo político desde el Estado y no en su originariedad. Allí, la pedagogía pierde la autonomía

de su actividad específica para ponerse al servicio de fines que le son ajenos<sup>38</sup>. Pero ¿qué significa la formación del hombre en cuanto tal y cómo se relaciona esta formación con el concepto de autonomía?

El concepto de autonomía pedagógica al que alude Taborda se opone a la heteronomía implícita en una conceptualización de la educación que toma a su sujeto como *tabula rasa* disponible para inscribir en ella conocimientos ya hechos. Y, así como el educador no debería inscribir “desde afuera nociones hechas” en la “*tábula rasa*” del “espíritu infantil”, tampoco el Estado debería introducir un orden normativo extraño para conformar una nación que tiene

---

<sup>38</sup> Esta falta de autonomía del proceso formativo es la que determina la intervención educativa del Estado conforme con el ideal pedagógico del ciudadano idóneo y nacionalista: “como forma política, [el Estado liberal] se consideró –y se considera todavía- advenido para realizar en el hombre el ciudadano libre y perfecto”; TABORDA, S. (1932 b : 8). Taborda diferencia aquí esta concepción heterónoma del proceso formativo guiado por el Estado conforme con el modelo surgido de la Revolución de 1789 que “hace de la ciencia política una pedagogía” (p. 6) de aquellos otros procesos formativos que nacen de “la voluntad activa de un pueblo” (p. 9). De allí que, toda reforma educativa que “aspire honradamente a ser tal necesita comenzar rectificando el criterio orientador. Necesita partir de los principios fundamentales de una constitución escolar conexas con la cultura y no de la posición unilateral y aislada que se ha creado el Estado” (p. 21). La falta de autonomía del proceso formativo tiene todavía en este texto otra dimensión: en la medida en que careciendo de “categorías determinadas en nuestra política escolar, nos hemos aferrado al hábito de adoptar cuerpos de leyes extranjeros”. La heteronomía, desde este punto de vista es doble –o está doblemente reforzada- de lo estatal sobre lo pedagógico, en primer lugar, de la cultura extraña sobre la propia, en segundo lugar: “la influencia de una corriente cultural en la ley nos viene por vía indirecta” (p. 11). Desde otro ángulo, la heteronomía pedagógica es también una forma del disciplinamiento social que Taborda describe en términos de “técnica de las almas”: “cuando la psicología experimental anunció al mundo que había encontrado un camino seguro para incrementar el proceso educativo, el Estado se apresuró a instaurarla en sus escuelas [...], pero, previamente, deformó, o conformó, la disciplina con su principio de idoneidad. [...] La ciencia dejó de ser ciencia [...] Se transformó en técnica de las almas” (p. 12). La idea de “técnica de las almas” aparecerá también en TABORDA, S. (1951: 260).



una trayectoria vital “preexistente” y no está desierta, como supuso el proyecto civilizatorio iluminista.

Sin embargo, habrá que tener cuidado para no confundir este concepto de autonomía con una pretendida neutralidad de la tarea docente que la convertiría en “una especie de clero laico jerarquizado de un modo especial”<sup>39</sup>. El argumento que Taborda intenta sostener ubica la autonomía por fuera de la oposición entre esa neutralidad y la explícita funcionalidad partidista y confesional de la educación, puesto que “la autonomía entendida en un sentido absoluto es inadmisibile”<sup>40</sup>. Un concepto tal de la autonomía, de connotaciones utópicas, podría sostenerse en períodos de profundas “transformaciones sociales”, períodos que van ligados a “la caducidad de la tabla de valores de una cultura” y en los que “un ideal de pureza enciende las utopías”. La autonomía funciona aquí a través del aislamiento y la separación de la vida nueva, del niño “en el que reside todo recomenzamiento posible”, respecto de la vida envejecida y declinante<sup>41</sup>. Esta posición utópica respecto de la autonomía podría haber entusiasmado al Taborda del año dieciocho pero no al de los años treinta que la juzga como una “especie de fuga de la realidad inmediata”, toda vez que es imposible “substraerse a la influencia armonizante de la totalidad cultural” o que no le es posible a la pedagogía “eludir la limitación que le viene impuesta por el propio complejo de la vida espiritual”<sup>42</sup>.

Dicho en otros términos, la autonomía que nuestro autor intenta conceptualizar en estos años treinta se podría caracterizar a partir del concepto de una vida orgánica que se constituye como totalidad a partir del dinamismo autónomo pero funcionalmente relativo de sus cuerpos orgánicos componentes. Cada parte tiene su propia legalidad y, a la vez, funciona conforme con la legalidad del todo del que es parte.

Así entendida, la neutralidad que postula el funcionamiento pedagógico conforme con la imagen del “clero laico” es imposible porque “el maestro es un hombre y, como hombre pertenece a la comunidad” y conforma su personalidad de acuerdo con determinados valores<sup>43</sup>. Diríamos, siguiendo la metáfora organicista, que en cuanto es parte de una comunidad, el maestro no puede sustraerse a la

---

<sup>39</sup> *Ibidem.*, p. 265.

<sup>40</sup> *Ibidem.*, p. 265.

<sup>41</sup> *Ibidem.*, p. 265.

<sup>42</sup> *Ibidem.*, p. 266.

<sup>43</sup> *Ibidem.*, pp. 266-267.

influencia del medio que lo contiene. Pero éste es sólo un aspecto del problema, toda vez que la misma metáfora organicista postula el funcionamiento relativamente autónomo de las partes componentes del todo: “la educación opera con los bienes y los valores que la comunidad ofrece al hacer pedagógico; pero no todos los bienes son adecuados para esa función”<sup>44</sup>. He aquí planteado el problema pedagógico y político de la autonomía: la totalidad (cultural y política) está hecha de las partes que la componen; sin embargo, los componentes no deberían recibir una parte *equivalente* del todo hasta completar la suma aritmética sino una parte *diferencial*: el niño no es un adulto en potencia sino un niño. Las acciones pedagógicas (y las acciones políticas) son limitadamente autónomas porque trabajan sobre la base de este criterio diferencial que implica selección y síntesis: no distribuyen *mecánicamente* el todo entre las partes sino que producen *orgánicamente* el todo a través de las partes. Taborda enfatiza el carácter *creativo* de esta producción: la escuela “es una actividad incluida en la vida del todo, y el éxito de sus funciones va siempre ligado al desarrollo que imprimen al todo las fuerzas creadoras”<sup>45</sup>.

La unidad orgánica del proceso de desarrollo de la personalidad a través de la educación implica, según Taborda, el ingreso temprano del niño dentro del sistema escolar. A partir de los tres años, el Jardín de Infantes vendrá a cumplir una importante función educativa que permitirá “remediar la incapacidad de la familia como comunidad enseñante”, ya que “la familia argentina –como la familia en todas partes- está en crisis”, y, más aún, “en decadencia”. Frente a la crisis de la familia, proclama, que “yo veo en la comunidad, cuyo sentido se aclara y precisa cada día, la sucesora de aquella institución medioeval”<sup>46</sup>. Taborda caracteriza biopolíticamente a la comunidad como “aquella forma de sociedad nacida espontáneamente sin sujeción a fines preestablecidos, forma en la que todos sus miembros se saben ligados por un sentimiento común y en cuyo seno la personalidad se plasma como una totalidad regida por el valor”. El *ser en común* de los hombres viene determinado por un impulso espontáneo que surge del propio proceso vital y se realiza a través del sentimiento de una común y recíproca pertenencia a una totalidad conformada axiológicamente. Los dos términos que confluyen sobre la perspectiva biopolítica -*vida y pólis*- encuentran en esta caracterización de la comunidad un nuevo relieve: por un lado, la vida “espontánea”, sin “fines preestablecidos”, impulsada por el amor; por el otro, la politicidad que “liga” a los miembros de la comunidad según una “forma” valiosa. Veamos cómo funcionan estos términos con mayor detalle.

<sup>44</sup> *Ibidem.*, pp. 266-267.

<sup>45</sup> *Ibidem.*, pp. 266-270

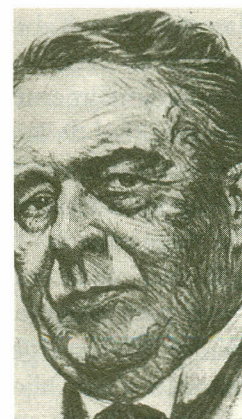
<sup>46</sup> *Ibidem.*, pp. 266-284.



La formación social que Taborda llama comunidad se caracteriza, precisamente, por estar estructurada según una forma particular: la “forma que atiende al hombre y lo afirma y que no se concreta al amor al prójimo”. Se trata aquí de la realización del hombre en la plenitud de su sentido y de sus posibilidades y supone, por lo tanto, la expansión de su fuerza impulsora más allá de todo límite. Ahora bien, la comunidad a la que se refiere no es la comunidad autorreferencial que realiza la identidad doméstica de los miembros que la componen de acuerdo con un esquema que replica, al modo aristotélico, la comunidad familiar: se trata de una “dirección valorativa servida por el amor y que va más allá del amor”. Por otra parte, “el amor, que es un paso está, a veces, en la familia, en la cofradía, en el pequeño círculo. Pero no es un remate”. Aquella fuerza impulsora de la vida en común, el amor, es impulso y no meta; de allí que no se agote o satisfaga con las formas precarias de su realización: a las formas parciales del amor doméstico, “lo supera el pueblo y, sobre todo, lo supera la humanidad. El amor que está contenido en ella es el amor que alumbra el camino infinito de los valores. Por haber querido limitar y detener esta función del amor (casi siempre por una ausencia de amor) es que la juventud insurge contra el hogar y el hijo se yergue contra los padres”<sup>47</sup>. Se puede observar aquí un claro planteamiento biopolítico en el que la vida impulsada por el amor busca formas de realización política a través de la comunidad y en el que, visto desde el lado de la política, se pone de manifiesto que no toda formación comunitaria es adecuada para contener el impulso vital amoroso. Expansión y orden adecuado son los términos que estructuran este impulso biopolítico.

### 1931: La polémica con Alejandro Korn

En 1931, Korn publicaba en la revista *Nosotros* su *Epístola antipedagógica*; tres meses después, Taborda le respondía en la misma revista con su *Chinchigasta y yo*<sup>48</sup>. El tono crítico de Korn es severo: comienza marcando una radical diferencia de punto de vista entre Taborda y él. Mientras que se caracteriza a sí mismo como “desprovisto de todo talento especulativo” y carente del “don de la abstracción” y se define como “un visual exagerado” que sólo concibe “lo concreto”, Korn ubica a Taborda sobre la vereda opuesta: lejos de “nuestra circunscripta tierra argentina”,



Alejandro Korn - 1860-1935

<sup>47</sup> *Ibidem.*, p. 284.

<sup>48</sup> KORN, A. (1931: 76-80): *Op. Cit.*, TABORDA, S.A. (1931: 310-312): “Chinchigasta y yo. Respuesta al Dr. Alejandro Korn”, en *Nosotros*, Buenos Aires, p. 266.

desarrollando el tema pedagógico “con prescindencia de las contingencias de tiempo y de lugar”, afirmando “un concepto universal abstraído a todas las relatividades”. Desde puntos de vista tan disímiles se ven, naturalmente, cosas diferentes: Korn afirma que, mientras Taborda se ocupa “de la perfección de los arquetipos” y “desenvuelve su teoría abstracta destinada a la salvación pedagógica de la Humanidad”, él concibe las ideas “como inmanentes a la áspera eficiencia de las cosas” y, desde allí, evoca “la imagen de una miserable escuela, allá en Chinchigasta”.

La respuesta de Taborda, como decíamos, no se hace esperar. Comienza por reconocer el magisterio de Korn sobre “las últimas generaciones argentinas” para plantear luego su posición respecto de las abstracciones filosóficas y el pragmatismo: “la posición pragmática misma –sostiene Taborda– no escapa, si bien se mira, a la propensión abstractiva por más que, desdeñando el camino largo, busque su objetivo por el atajo de los términos relativos y contingentes”; aquí Taborda refiere explícitamente, como modelo de esta relación entre lo abstracto y lo concreto, a la fenomenología de Husserl. Admitiendo que sus *Investigaciones* se mueven “en regiones abstractas”, Taborda no pierde de vista lo concreto: aspira a “la salvación pedagógica de la humanidad” porque aspira a salvarse “en la humanidad”, del mismo modo que, aún cuando afirma no conocer a Chinchigasta “sino a través de la abstracción”, los concretos problemas que allí se verifican y reclaman solución no pueden servir de argumento “contra el propósito de desenvolver una teoría abstracta destinada a la salvación pedagógica de la humanidad”. Respecto de la falta de sentido histórico de sus *Investigaciones*, Taborda sostiene que “la historicidad del fenómeno educativo” está en el centro de sus investigaciones pedagógicas aún inéditas (se refiere, fundamentalmente, a las *Investigaciones* que publicará en 1932). Ratifica luego la científicidad de la pedagogía, puesto que “si la Pedagogía no es una ciencia no hay nada que esperar de ella” y sostiene que su desvalorización de la tradición pedagógica argentina está fundada en el “fácil empirismo” que la caracteriza pues “la Argentina no ha meditado nunca sobre nada” y “la carencia de conciencia reflexiva” es la que “ahonda la crisis en que hoy nos hallamos”. Aprovecha al pasar para dirigirle una crítica a Domingo F. Sarmiento “a quien reputo el más grande de los argentinos”: cuando Sarmiento recomienda a los pulperos que manden a sus hijos a las escuelas por las ventajas que podrían obtener para el desarrollo de sus negocios del aprendizaje de la aritmética, no va más lejos que “los monos de Darwin que adiestran, *manu militari*, a sus hijos en el arte del robo”. La científicidad de la Pedagogía va junto con el descubrimiento de su legalidad, lo cual supone un concepto de la legalidad que es propio de las



ciencias espirituales y que no se confunde con la legalidad natural. Finalmente, sostiene que la crítica que Korn le dirige al concepto de escuela única está fuera de lugar, porque él no está proponiendo una institución uniformadora y rígida sino una “dúctil y flexible” basada en “la vivencia” y “la *Heimatkunde*”.

Se podrá advertir en este intercambio polémico entre Korn y Taborda la presencia del problema biopolítico que planteábamos más arriba: el de cuál sea la forma más adecuada para dar curso al flujo de lo irracional; ya sea que esta forma esté referida al campo pedagógico, al filosófico o al político. De allí que debamos tomar debida nota de la vinculación que Taborda establece –o intenta establecer– entre la irreductible singularidad de Chinchigasta (una pequeña comunidad del norte argentino) y la del sujeto Taborda (la referencia a su “yo”) que resulta interpelado por esa singularidad digamos “irracional” pero racionalizable. De lo que se trata, en definitiva, es de encontrar un orden que exprese lo irracional (de la vida) sin someterlo al dominio de una pauta que le es extraña (el formalismo intelectual, el formalismo estatal).

Si los problemas discutidos son estos, podemos considerar que Taborda continúa desarrollando el intercambio polémico con Korn en el texto de las *Investigaciones* de 1932, que comienzan con una referencia al *novus ordo* que reclama “la nueva conciencia histórica”, puesto que “el mundo que nace, nace como un orden y quien quiera entrar a su reino ha de aprender a orientar hacia ese orden los problemas que le preocupan”. La tarea que Taborda advierte para el pensamiento implica la necesidad de superar las categorías intelectuales que estructuraban el orden vigente con anterioridad para “ir más allá de las limitaciones de un positivismo trasnochado y de un idealismo recalentado”<sup>49</sup>. La superación del positivismo constituye un aspecto importante de la contribución que nuestro pensador se propone realizar en estos textos que incursionan sobre el campo de una “ciencia formativa” fuertemente influenciada por “la filosofía *terre a terre* que ha imperado siempre en la enseñanza argentina”<sup>50</sup>. Los pedagogos de profesión Taborda no se considera uno de ellos son víctimas de un espejismo según el cual “el valor de la enseñanza, la enseñanza por antonomasia, se mide por la capacidad técnica y productora de los profesionales que lanza a la vida”<sup>51</sup>. La mirada del pedagogo de profesión observa al sistema educativo reflejado en la imagen distorsionada del *homo faber* que se produce sólo en una de sus partes, la universidad, dejando vacío de sentido y de finalidad a las otras partes,

---

<sup>49</sup> La paginación de las citas corresponde a la edición de 1951 de *Investigaciones Pedagógicas*, tomo I.

<sup>50</sup> *Ibidem.*, p. 4.

<sup>51</sup> *Ibidem.*, p. 8.

escuelas primarias y secundarias, en las que se forma la infancia en cuanto tal. El espejismo produce teoría pedagógica y determina posiciones políticas frente al problema formativo: la producción del hombre *idóneo* reclama de la pedagogía el reajuste de “la máquina docente construida por la era industrial”<sup>52</sup>. Ahora bien, el espejismo distorsiona la realidad al reflejarla de modo inadecuado pero, en esa distorsión, la presenta de algún modo: el nuevo orden que nace es el orden del trabajo, sólo que el concepto de *homo faber*, tal y como ha sido considerado por los pedagogos de profesión no da cuenta cabal de la novedad que trae el mundo del trabajo en toda su amplitud. El “pensamiento del orden que nace [...] no repudia al hombre *faber*; antes, por lo contrario, lo busca y lo necesita. Sólo que en lugar de buscarlo en la universidad lo busca por otro camino. Para ello invierte los términos. Mientras la pedagogía de la era periclitada, o en vías de periclitarse, se propuso formar técnicos, declara la nueva pedagogía que va a proponerse formar niños. Mientras aquella quiso llegar al adulto, forzando la niñez y la adolescencia; sostiene ésta que no existe otro camino para llegar al idóneo que el de la niñez y la adolescencia”<sup>53</sup>. Tabora sostiene una antropología organicista en la que la totalidad del hombre no puede ser *representada* por una de sus partes, como la etapa adulta en relación con las etapas anteriores, sino que requiere la *afirmación autónoma* de sus partes diferenciales con vistas a una *integración creciente*.

Sin embargo, el planteamiento del “principio de la unidad sistemática de la formación” parece entrar en contradicción con la afirmación autónoma de cada una de las partes del sistema; la idea de continuidad del proceso formativo con la idea de la necesaria especificidad y autonomía de cada una de sus etapas. Esta dificultad se hace mayor si, además, la etapa que da comienzo al proceso, la niñez, se presenta como un mundo heterogéneo respecto del mundo adulto. Tabora plantea esta dificultad mediante interrogantes pedagógicos: “cómo y de qué modo un hombre maduro puede intervenir en el medio vital infantil, cómo y de qué modo el inventario de ciencia de un hombre formado puede relacionarse con el inventario del mundo casi impenetrable de la niñez”<sup>54</sup>. De esta dificultad se sigue la necesidad metodológica de eludir el “simplismo integralista” que daría por resultado aquello que usualmente se ha llamado currícula enciclopedista y que describe en términos de “pedagogía cinematográfica”<sup>55</sup>. Los orígenes históricos de esta pedagogía están en los ideales del nacionalismo y la idoneidad

<sup>52</sup> *Ibidem.*, pp. 8-9.

<sup>53</sup> *Ibidem.*, pp. 9-8.

<sup>54</sup> *Ibidem.*, p. 9.

<sup>55</sup> *Ibidem.*, p. 10.



surgidos de la Revolución Francesa: “lo que trata esta pedagogía de información cinematográfica es de aprovechar, sin pérdida de tiempo y con las menores erogaciones posibles, ese material humano que se llama juventud”<sup>56</sup>. La juventud pensada como “fuerza susceptible de ser explotada con propósitos utilitarios” implica una biopolítica negativa de disciplinamiento que va en la dirección contraria de una biopolítica afirmativa cuya pedagogía debería estar centrada en la *invención* y *recreación* del conocimiento.

Podemos ver que Taborda está planteando nuevamente aquí el problema de la constitución de una totalidad orgánica que se alimenta del funcionamiento autónomo aunque coordinado de sus partes componentes; *vida interior* que fácilmente remite al *interior de la vida*: “ciertamente, no ha ocurrido nunca que a un auge de vida interior no haya correspondido una correlativa autonomía de las corporaciones destinadas a guardar y sistematizar sus valores y bienes”<sup>57</sup> y esto ha sido la característica del mundo medieval en el que el proceso formativo se realiza conforme al criterio pedagógico del maestro interior propugnado por San Agustín y a la correlativa independencia de los institutos culturales, fundamentalmente de las universidades, que gozaron de atribuciones y privilegios frente al poder de la Iglesia y de la Monarquía. El derecho de huelga –la *cessatio*- y la libre agremiación de estudiantes –las *naciones*- configuran un panorama “anarquizador” que revela que “la ingerencia de los estudiantes en los institutos docentes de nuestros días está lejos de ser invención del bolchevismo universitario”<sup>58</sup>.

Ahora bien, nuestro mundo no es ya claramente el mundo medieval. Mientras que la universidad medieval “se plasmó en torno a contenidos libres de cultura” y esos contenidos respondían a “los valores de una cultura jerarquizada”, el orden histórico naciente plantea que “la cultura se ha extendido y popularizado” a través de los medios de comunicación de masas y que la institución universitaria se ha democratizado. La consecuencia inmediata de este nuevo tiempo histórico marcado por “el desorden en que se encuentra la inteligencia de los pueblos occidentales” es la incertidumbre, la inquietud y la transitoriedad y “cada día que pasa echamos de menos la falta de una jerarquía de nuestros valores”. El viejo orden se ha derrumbado y todavía carecemos de un orden superador; entretanto, la democracia parlamentarista, basada sobre el principio electoral como forma de la participación política, postula el

<sup>56</sup> *Ibidem.*, p. 11.

<sup>57</sup> *Ibidem.*, p. 15.

<sup>58</sup> *Ibidem.*, pp.15-16.

cambio de hombres cuando el problema es cambiar el sistema educativo en su conjunto. Mientras que “el electoralismo que conocemos en nuestra práctica es algo artificial y postizo, algo democrático, en suma”, la participación “es ese don que acompaña espontáneamente al proceso mismo de la formación”<sup>59</sup>. Taborda entiende aquí *participación* en el sentido de *autonomía* y autonomía en el sentido de proceso formativo que intensifica el *propio poder* y el *gobierno de sí mismo*, como la única manera de “salir de la concepción de la educación como tarea formativa de ciudadanos idóneos”, es decir, referidos a un fin que les resulta extraño<sup>60</sup>.

Contra la mirada naturalista y positivista del problema educativo, Taborda reivindica una actitud de “sucesivas enmiendas, de indefinidas rectificaciones”<sup>61</sup> que es la más adecuada para dar cuenta de la “actividad del espíritu en continuo devenir”. En cambio, “para las personas que viven sometidas al vasallaje de las cosas” no cuentan los procesos sino los resultados, los objetos concluidos, a los que valoran “con un criterio pragmático”, es decir, utilitario<sup>62</sup>. El nuevo orden vital, en cambio, estará fundado necesariamente en la fuerza impulsora de la niñez y la juventud que es proceso vital en marcha.

### Pedagogía facúndica

La pedagogía biopolítica de Saúl Taborda se completa con un tercer momento. Después de haber denunciado las opresiones, esclavitudes y deformaciones a las que es sometida la vida por parte de sus amos (Dios y el Estado) y de haber pasado luego por la búsqueda de un orden adecuado al flujo vital, llega ahora al descubrimiento de una real y concreta forma de vida<sup>63</sup> a la que dará el nombre simbólico de facundismo (en homenaje al caudillo riojano Facundo Quiroga, de cuyo asesinato se cumplían cien años en 1935) y tomará formato editorial a través de los siete números publicados de la revista *Facundo*. En el número cinco de la revista, da a conocer un trabajo extenso, “Sarmiento y el ideal pedagógico”, que remite en nota uno de la página diecisiete a un trabajo anterior, “La política

<sup>59</sup> *Ibidem.*, pp. 16-17.

<sup>60</sup> *Ibidem.*, p. 18.

<sup>61</sup> *Ibidem.*, p. 26.

<sup>62</sup> *Ibidem.*, p. 27.

<sup>63</sup> Cuando Taborda conceptualiza la nación por fuera del Estado o con independencia del concepto de Estado y de su concreción histórica, la define como “real y concreta forma de vida, como forma de vida constituida por hombres cuya esencia y cuyo destino se funden –voluntad y destino– para realizarla”; TABORDA, S. (1951).



escolar y la vocación facúndica”, inédito hasta ese momento. Acompañaremos aquí a Taborda a lo largo de este último texto, publicado luego en 1941.<sup>64</sup>

Nuestro pensador comienza su argumentación reiterando un tópico que es central en la producción teórica publicada en esa revista: “nuestra emancipación política” –sostiene– no fue “el resultado de una disposición espiritual trabajada y nutrida por una versación viva y disciplinada en las doctrinas de los enciclopedistas”, sino que fue “una consecuencia natural y espontánea del fondo místico y voluntarista heredado de España, fondo vernáculo en virtud del cual nuestra voluntad histórica se inserta en la íntima e irrenunciable tradición del alma castellana”<sup>65</sup>. Ahora bien ¿qué se entiende aquí por “fondo vernáculo”?

La respuesta de Taborda es, en el arranque de su argumentación, indirecta; comenzará señalando todo aquello que nuestra historia tiene de *impropio*: “nuestro Estado que, como todos sabemos, no es un Estado argentino sino un Estado de importación” no sólo se ha limitado a copiar de la Revolución Francesa su sistema docente sino que “en razón de su huero formalismo” ha sido incapaz de “vivificar aquellas directivas con las corrientes pedagógicas nutridas por los aportes de la ciencia y por la tesitura filosófica del presente”<sup>66</sup>. Ese formalismo se ve reforzado mediante “el concepto racionalista de la educación” que “consagra el método escolar que considera legítima y viable la imposición *ab-extra* del inventario de nociones dispuesto para nutrir el espíritu en formación”<sup>67</sup>. Sin embargo, junto con esta naturaleza *impropia* que caracteriza la construcción del Estado nacional a partir de 1853 (año en que se sanciona la Constitución nacional argentina), Taborda advierte la presencia de “los actos posteriores de los poderes públicos provinciales dictados en relación a la escuela” que “no se propusieron una deliberada instauración de la pedagogía revolucionaria”. Así, “carentes de información relativa a la pedagogía revolucionaria, las provincias se adherieron a cumplir el precepto constitucional que las obliga a fomentar la educación primaria [se refiere al artículo 5° de la Constitución nacional] y, para ello pusieron a contribución las prácticas empíricas habituales”<sup>68</sup>. Destacamos de este párrafo la referencia al método empírico como vía de realización de una

---

<sup>64</sup> TABORDA, S. (1938): “Sarmiento y el ideal pedagógico”, *Facundo*, Córdoba -Argentina. Editado posteriormente en TABORDA, S. en las ediciones de 1951, 1941 “La política escolar y la vocación facúndica”, *Sustancia*, Tucumán -Argentina, II, 6, pp. 186-223. Editado posteriormente en TABORDA, S. (1951: 165-213), que es el texto que utilizamos para referenciar.

<sup>65</sup> *Ibidem.*, p. 188.

<sup>66</sup> *Ibidem.*, p. 187.

<sup>67</sup> *Ibidem.*, p. 188.

<sup>68</sup> *Ibidem.*, p. 189.

política educativa *propia*, en contraposición con el método racionalista que va en la dirección de lo *impropio*. A la educación promovida y centralizada por el Estado con el objetivo de formar el “ciudadano idóneo y nacionalista”, Taborda contrapone el “reconocimiento del acto educativo como una función inherente a la vida de la comunidad”<sup>69</sup>. Ahora bien ¿cómo se explica esta tensión entre lo propio y lo impropio, esta posibilidad de que una cosa se transforme en su contrario?

Situando nuestro problema siempre dentro del campo de la política escolar, Taborda advierte que, en el legado pedagógico de la Revolución de 1789, se advierten “dos direcciones perfectamente caracterizadas”: una, es “la que somete al Estado todas las manifestaciones de la vida del pueblo”; la otra, es “la que procura una adecuada determinación de los límites de la acción del Estado”<sup>70</sup>. Y advierte también que ambas direcciones “proceden de un mismo fondo doctrinario” que se expresa en la alternativa planteada por Rousseau de que no es posible educar a la vez al hombre y al ciudadano: la primera dirección se decide por el ciudadano, la segunda, “se orienta en un sentido humanista”. De la misma manera, la organización del sistema educativo argentino respondió a la dirección política que subsume bajo el Estado “todas las manifestaciones de la vida del pueblo” y esto, no en razón de argumentos o conveniencias de carácter pedagógico sino en función del principio político de asegurar el poder del Estado. Esto se observa en *La educación popular* que Sarmiento publicó en 1849 “bajo la influencia de la ley de educación pública francesa de 1833”<sup>71</sup>. Lo que aquí está cuestionando Taborda es que la formación pedagógica del hombre no sea más que un medio para la realización política del ciudadano bajo el único ideal pedagógico que el monopolio educativo estatal puede tener, que es aquel que toma de la política misma y no de la pedagogía: el ideal del ciudadano idóneo y nacionalista. Citando críticamente a Juan P. Ramos (quien había colaborado con José María Ramos Mejía en la formulación y desarrollo del programa de educación patriótica del primer centenario), se trata de “la utilización práctica de la educación en beneficio de las instituciones”; de lo que se sigue que “las instituciones, lejos de ser medios para fines humanos, son en sí mismas y por

---

<sup>69</sup> *Ibidem.*, p. 189.

<sup>70</sup> Taborda había analizado todos estos temas en el cap. VIII (“Idoneidad y nacionalismo”) del tomo primero de sus *Investigaciones Pedagógicas*, publicadas originariamente en 1932; cfr. TABORDA, S. (1951): tomo I.

<sup>71</sup> *Ibidem.*, p. 194.



sí mismas, fines supremos”<sup>72</sup>. Así, la educación fue cumpliendo la tarea política de formar al ciudadano bajo el principio democrático de la igualdad que es “el principio nutricional de los dos grandes postulados que presidieron el advenimiento de los tiempos modernos: la *idoneidad* y el *nacionalismo*”, y ello tanto más cuanto “la afluencia de grandes masas de inmigrantes [...], de las cuales las dos terceras partes se componían de ignorantes y analfabetos” le dio a la educación la tarea de “instruirles para preservar las instituciones republicanas”<sup>73</sup>, para, finalmente, producir la síntesis de “los términos del dilema rousseauiano” entre “el ideal del hombre útil y el ideal del ciudadano”<sup>74</sup>.

En el centro de las novedades espirituales que se anuncian, Taborda ubica “las cuestiones de la docencia” en cuanto éstas están referidas a “la formación de la personalidad” desde el ángulo novedoso que una pedagogía emancipada de toda tutela epistemológica ha sabido conquistar en los últimos tiempos<sup>75</sup>. El entusiasmo profético de Taborda está fundado en el descubrimiento de la vida como fuente y horizonte de sentido del desarrollo espiritual. Así, mientras que “todo sistema docente induce, en último término, la manera peculiar como cada época de la historia resuelve el problema de incorporar al espíritu objetivo la unidad biológica que se le ofrece en el niño” y “la docencia de la pre-guerra entendió que era necesario disolver con presteza en el hombre adulto la animalidad inicial, aniquilando y mutilando las primeras fases del desarrollo”, en esos años treinta, en los que Taborda está escribiendo, “la concepción de la personalidad con que se inicia la nueva historia” requiere que, por un lado, “el individuo se adhiera como miembro activo corresponsable y solidario a la vida de la comunidad” y, por otro lado y como complemento de esto, que se acepte “que cada estadio del crecimiento humano constituye un mundo concluido y cerrado y que, consecuentemente, todo hacer pedagógico que quiera ser fiel a las exigencias del tiempo, debe tratar a la niñez como niñez y a la juventud

---

<sup>72</sup> Inspirándose en Taborda, Arturo Jauretche dirá luego cosas muy similares respecto de esta contraposición entre medios y fines. Para Jauretche, la nación sería aquella realidad que, por serlo, no puede ser más que un fin en sí misma, mientras que el sistema institucional, en cuanto producto ideal, sólo podría ser un medio para la realización de aquella. “Así se explica –afirma Jauretche– que la enseñanza primaria no haya estado dirigida a la formación de hombres sino a la formación de ciudadanos. No se ha querido formar hombres para la patria, sino ciudadanos para las instituciones, que son el fin de aquélla, pues la Argentina no es una continuidad en devenir histórico, sino el inmóvil punto de apoyo de las instituciones inmovilizado en el ideario que las creó”, JAURETCHE, A. (1982): *Los profetas del odio y la yapa (la colonización pedagógica)*, Buenos Aires, Peña Lillo, p. 177.

<sup>73</sup> *Ibidem.*, p. 195.

<sup>74</sup> *Ibidem.*, pp. 196-197.

<sup>75</sup> *Ibidem.*, p. 197.

como juventud”<sup>76</sup>. Dicho en otros términos, los nuevos tiempos anuncian el advenimiento del hombre concreto, pleno en el desarrollo de su personalidad, mediante el despliegue de su potencia vital dentro del horizonte de la vida en común y conforme con la etapa que corresponde a su desarrollo.

Se podrá advertir aquí que el vitalismo de Taborda asume claramente un formato más claramente biopolítico cuando afirma que “nuestra preferencia por el pulso vital no estima la vida como un acontecer mero y simple sino por el fondo militante y heroico con que ella signó siempre las edades creadoras de la humanidad”<sup>77</sup>. Este sesgo biopolítico del vitalismo tabordiano queda todavía más claro cuando aquella tarea problemática que se plantea la pedagogía de “incorporar al espíritu objetivo la unidad biológica que se le ofrece en el niño” es puesta en relación con “el momento teleológico y normativo que llamamos *ideal*”.

A las insuficiencias epistemológicas de una pedagogía que no accede a la dimensión espiritual, superando el abordaje meramente naturalista de su tarea,<sup>78</sup> Taborda agrega una causa todavía más importante para explicar su inviabilidad: “toda innovación ensayada bajo la vigencia de un ideal deducido de la estructura estadual está condenada a un explicable fracaso”<sup>79</sup>. Y los motivos que lo llevan a pronosticar este inevitable fracaso, están en la naturaleza negativa de una biopolítica estructurada en clave estatal: mientras que las nuevas corrientes pedagógicas “muestran preferencia por la niñez y la adolescencia”, la educación “deducida de la idea [*i.e.*, la educación racionalista] muestra preferencia por el hombre maduro”. El objetivo de esta educación es el de “formar adultos – productores y sufragantes-, tipos concluidos y perfectos, tipos racionales para cuyo logro es lícito mutilar, en tránsito apresurado, los estadios irracionales del desarrollo vital”<sup>80</sup>. El racionalismo político somete a su dominio el flujo de lo irracional y la consecuencia de esta operación es que la política queda desvitalizada. La ausencia de separación entre la esfera pedagógica –por cuyo intermedio el individuo se incorpora a la comunidad- y la esfera política –por

---

<sup>76</sup> Ver el análisis de estos temas en el cap. III (“Niñez-Juventud”) del tomo primero de las *Investigaciones Pedagógicas*; de TABORDA, S. Op.Cit., p. 200.

<sup>77</sup> TABORDA, S. (1951): Ver el análisis de estos temas en el cap. III “Niñez-Juventud” del tomo primero de las *Investigaciones Pedagógicas*, p. 200.

<sup>78</sup> La tarea esencial de la pedagogía “se cumple en la ascensión del individuo al espíritu objetivo” y no en la incorporación del individuo como “parte de la especie” p. 210.

<sup>79</sup> tarea esencial de la pedagogía “se cumple en la ascensión del individuo al espíritu objetivo” y no en la incorporación del individuo como “parte de la especie”.

<sup>80</sup> *Ibidem.*, p.210.



cuyo intermedio se forma la comunidad misma- es parte de esta biopolítica negativa que entrega ambas esferas –la pedagógica y la política- a la actividad del Estado y al cumplimiento de sus propios fines: la centralización del poder político y la disolución de las comunidades.

El horizonte de sentido del pensamiento político de Taborda está constituido por la vida comunal cuyo análisis había realizado en *Esquema de nuestro comunalismo*.<sup>81</sup> La conquista y la colonización de América son producto de la voluntad histórica que surge del nomadismo hispano que, al fundar centros urbanos para el desarrollo de actividades sedentarias, va dando lugar al desarrollo de una cultura sistematizada y organizada en torno a “los afanes de la *polis*” y, también, a las instituciones “encargadas de su custodia y de su difusión”. De allí surgieron tanto “los hombres de la voluntad de Mayo” cuanto aquellos que “alucinados por el brillo de la civilización” emprendieron la tarea de obliterar nuestro sentido histórico escribiendo una historia que resultó “la más patente negación de nuestra historia”<sup>82</sup>. Al primer grupo pertenece una tradición docente que Taborda define como “educación comunalista y facúndica” o “pedagogía del genio nativo”<sup>83</sup>; al segundo grupo, la pedagogía racionalista que pone la educación al servicio del Estado.

Ahora bien, llegados a este punto, retornemos al interrogante que nos planteábamos más arriba en torno de la posibilidad de que aquello que es propio porque tiene su origen y nacimiento, su fuente, en algo que es *propio por sí mismo* (la nación como “real y concreta forma de vida”, como efectiva realización histórica de la vida en común) se transforme en algo impropio. La respuesta de Taborda consiste en identificar conceptualmente algo que es *impropio por sí mismo*: “nuestro Estado que, como todos sabemos, no es un Estado argentino sino un Estado de importación”. La tensión dialéctica entre lo propio y lo impropio está en que “la cultura supone una lucha entre la potencia formativa de los valores preexistentes y las potencias formativas de los valores recién advenidos desde el fondo de la vida creadora del pueblo”<sup>84</sup>. Planteada esa dialéctica, Taborda ubica allí la respuesta al interrogante, aunque lo hace en términos pocos claros o, tal vez, demasiado ingenuos: “por allanar el camino a las ventajas prometidas por las novedades de afuera, el apresuramiento de nuestra decisión hizo malograr los beneficios de esa dialéctica porque nos indujo a la ligereza de desestimar

---

<sup>81</sup> TABORDA, S. (1935): “Esquema de nuestro comunalismo”, *Facundo*, Córdoba

<sup>82</sup> *Ibidem.*, p. 210.

<sup>83</sup> *Ibidem.*, pp. 214-215.

<sup>84</sup> En *Sarmiento y el ideal pedagógico* Taborda pondrá esto mismo en términos de movimiento decantador que va de la tradición a la revolución.

nuestra propia expresión”<sup>85</sup>. Se podrá advertir aquí la ausencia de toda referencia a proyectos e intereses políticos contrapuestos o en conflicto. Por causa de ese *apresuramiento*, el devenir impropio de nuestra historia se manifiesta en todos los planos. En el plano económico, el liberalismo se impone sobre “los modos de producción y de cambio” heredados de España en un proceso traumático que disloca el orden de una economía básicamente precapitalista, cuando hubiera sido posible integrar esas novedades a nuestro sistema de fines (p. 216). En el plano político, “los hombres de la cultura” se dieron a la tarea de desconocer la nacionalidad preexistente a 1810 para imponer un ordenamiento político centralizado en el Estado por sobre la voluntad autónoma de las comunas (p. 216). En el plano institucional es Europa quien se prolonga en nuestro propio territorio a través de múltiples formas: en la codificación, en la organización judicial, en la organización docente (pp. 217-219). A diferencia de lo que plantean quienes piensan la política desde el Estado, Taborda desconfía del nacionalismo que busca ser impuesto “desde arriba” a través de la educación como sucediera con el experimento patriótico que Ramos Mejía ensayaba en el centenario; las razones de su fracaso se encuentran en que “no cabe hacer argentinos con instituciones extranjeras”. Lo propio es el genio nativo, es decir, lo facúndico, y lo impropio, aquello que nos niega. No se trata de la versión nacionalista que hace de lo propio la simple contracara de lo extraño o que identifica meramente lo impropio con lo foráneo. La impropiedad comienza y se afirma por un acto de negación; se trata pues de una afirmación nihilista: “¿cómo hacer argentinos –se pregunta Taborda- con instituciones calculadas para desargentinizarnos?”.

Taborda cuestiona también el carácter uniformador que adquiere la política cuando se pone al servicio del Estado. Así, por ejemplo, “desde antes de 1810, los argentinos teníamos una unidad espiritual [...] que, lejos de ser contraria a la afloración de notas locales originales, la cultivaba con una solicitud propicia a la exaltación de tipos humanos tocados de la profundidad de la vida”<sup>86</sup>; en cambio, “el anhelo de *unidad espiritual* de los argentinos que discurre como *leit motiv* en las elucubraciones docentes de Ramos Mejía [...] es algo que responde a la concepción del pueblo organizado como cerrada unidad político-económica”<sup>87</sup>. Esta concepción *unitaria* pudo tener alguna validez en el siglo diecinueve –sostiene Taborda- pero hacia los años treinta campean “múltiples y diversas concepciones que dislocan y tornan imposible el antiguo supuesto”<sup>88</sup>.

---

<sup>85</sup> *Ibidem.*, p. 215.

<sup>86</sup> *Ibidem.*, pp. 220-221

<sup>87</sup> *Ibidem.*, p. 221.

<sup>88</sup> *Ibidem.*, p. 221.



No se trata, entonces, de negar el carácter político que necesariamente tiene toda pedagogía sino de situar su ideal formativo en una relación *adecuada* con la realidad. Páginas más arriba, Taborda afirmaba que, en cuanto momento normativo, el ideal “necesita probar su acuerdo con la realidad para pretender derecho a la plena vigencia”. Ahora, retoma el argumento para sostener con Kant que “la idea es lo que nunca será real porque es una tarea infinita, mientras lo empírico es lo que nunca puede identificarse con la idea”. Ahora bien, de esa distancia entre idea y realidad Taborda no extrae la consecuencia empirista de abandonar la idea sino la de buscar la idea que mejor se adecue a lo real. Se trata entonces de encontrar una idea –un ideal formativo– que se adecue a una realidad pedagógica caracterizada por “las múltiples manifestaciones que acusa la actual estructuración de la cultura”<sup>89</sup>.

## CONCLUSIONES

La pedagogía biopolítica de Saúl Taborda constituye un intento particularmente original y lúcido de articular pedagogía y política en tiempos de profunda transformación histórica y, también, de situar las problemáticas que plantean ambas disciplinas sobre el horizonte de sentido de nuestra particularidad histórica argentina y latinoamericana. Creemos haber mostrado en este trabajo las dificultades de interpretación que presenta un pensamiento en el que la vida y la política se articulan en una relación tan necesaria como difícil, por fuera de los cauces que plantea el pensamiento político y pedagógico en torno de los conceptos de “Estado” y “sociedad civil”: Taborda piensa la nación como un ámbito dotado de una politicidad originaria (respecto de la cual el Estado realiza una politicidad derivada e impropia) y piensa la vida en común por fuera del cauce racionalista y racionalizador que provee la sociedad civil (y *civilizada*, en el sentido negativo sometida a un módulo cultural heterónomo y abstracto, desvitalizado). A tal efecto, ubicamos el pensamiento pedagógico de Taborda en tres momentos clave de su trayectoria: en 1920, la vida en rebelión contra una política que la niega (el Estado y sus instituciones educativas); en el período 1930-1932, en el que la vida desbordante (el flujo de lo irracional) busca un orden que la exprese y le dé forma; por último, hacia mediados de la década del treinta, en el momento en que la vida se revela en su forma más concreta (la de un pueblo determinado) y en su organización política más originaria (el comunismo federalista) y se realiza como vida en común a través de la pedagogía facúndica.

---

<sup>89</sup> *Ibidem.*, p. 223.

## FUENTES

- TABORDA, S., *Escritos políticos 1918-1934*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba.
- TABORDA, S. (1918): *Reflexiones sobre el ideal político de América*. Córdoba Elzeviriana.
- TABORDA, S. (1921): “Casa del estudiante en La Plata”, *Revista de Filosofía*. Buenos Aires.
- TABORDA, S. (1926): “La docencia emancipadora”, en F.U.B.A., *La reforma universitaria. Juicio de hombres de la nueva generación acerca de su significado y alcances (1918-1926)*, tomo I. Buenos Aires, Ferrari.
- TABORDA, S. (1931): “Chinchigasta y yo. Respuesta al Dr. Alejandro Korn”, *Nosotros*. Buenos Aires.
- TABORDA, S. (1932 a): *Investigaciones Pedagógicas*. Córdoba, Universidad Nacional de Córdoba, Sección Humanidades, Imprenta de la Universidad.
- TABORDA, S. (1932 b): *Consideraciones en torno a los proyectos de ley universitaria*. Córdoba, Imprenta de la Universidad Nacional de Córdoba.
- TABORDA, S. (1933): *La crisis espiritual y el ideario argentino*. Santa Fe -Argentina, Instituto Social de la Universidad Nacional del Litoral.
- TABORDA, S. (1935): “Esquema de nuestro comunismo”, *Facundo*. Córdoba (Argentina).
- TABORDA, S. (1938): “Sarmiento y el ideal pedagógico”, *Facundo*. Córdoba-Argentina.
- TABORDA, S. (1941): “La política escolar y la vocación facúndica”, *Sustancia*. Tucumán - Argentina.
- TABORDA, S. (1951): *Investigaciones Pedagógicas*, 4 tomos, 2 volúmenes. Córdoba, Ateneo Filosófico de Córdoba.



---

## BIBLIOGRAFÍA

- BIAGINI, H. E. (1999): El movimiento reformista y sus mentores, en BIAGINI, H. (comp.), *La Universidad de La Plata y el movimiento estudiantil. Desde sus orígenes hasta 1930*. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- BIAGINI, H. E. (1997): Un sugestivo capítulo en blanco: los primeros congresos de estudiantes americanos, en *Solar*. Santiago.
- CASTIÑEIRAS, J. R. (1985): *Historia de la Universidad de La Plata*, II. La Plata, Universidad Nacional de La Plata.
- CRAGNOLINI, M. B. (2005): “Nietzsche en el imaginario argentino del siglo XX: dos momentos una historia”, en *La Biblioteca*. Buenos Aires, Biblioteca Nacional.
- DAVID, G. (2004): *Carlos Astrada. La filosofía argentina*. Buenos Aires, El cielo por asalto.
- DÍAZ, S.R. (2008): “Saúl Taborda, el anarquizador”, en *diario Comercio y Justicia*, Córdoba.
- ESPÓSITO, R. (2006): *Bíos. Biopolítica y filosofía*. Buenos Aires, Amorrortu.
- ESPÓSITO, R. (2003): *Communitas. Origen y destino de la comunidad*. Buenos Aires, Amorrortu.
- ESPÓSITO, R. (2005): *Immunitas. Protección y negación de la vida*. Buenos Aires, Amorrortu.
- FEDERACIÓN UNIVERSITARIA DE BUENOS AIRES. (1912): *Relación Oficial del Segundo Congreso Internacional de Estudiantes Americanos celebrado en Buenos Aires de 9 a 16 de julio de 1910*. Buenos Aires, Talleres Gráficos de la Penitenciaría Nacional.
- FERRERO, R. (1988): *Saúl Taborda. De la Reforma Universitaria a la Revolución Nacional*. Córdoba, Alción.
- FOUCAULT, M. (2008): *Historia de la sexualidad 1. La voluntad de saber*. Buenos Aires, Siglo XXI.

- JAURETCHE, A. (1982): *Los profetas del odio y la yapa (la colonización pedagógica)*. Buenos Aires, Peña Lillo.
- KORN, A. (1931): “Epístola antipedagógica”, en revista *Nosotros*, XXV, N° 264.
- KUHN, T.S. (1971): *La estructura de las revoluciones científicas*. México, Fondo de Cultura Económico .
- LASA, C. D. (1999): *El Humanismo Axiológico Sobraliano*. México, Universidad Autónoma de Guadalajara.
- MONTENEGRO, A. R. (1984): Estudio preliminar, en *Saúl Taborda*. Buenos Aires, ECA.
- PUIGGRÓS, A. (2003): *El lugar del saber*. Buenos Aires, Galerna.