

- Hargreaves, J., 1986, *Sport, power and culture*, St. Martin's Press, New York.
- Hobsbawm, E., 1988, *Entrada libre, inventando tradiciones en Historias*, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Nro. 19, México D.F.
- Hobsbawm, E., 1991, *Nations and Nationalism since 1870*, Cambridge University Press.
- Krause/Sanz del Rfo, 1985, *Ideal de la Humanidad para la vida*, Ediciones Orbis, Madrid. (primera edic. 1860)
- Langlade A., y Langlade N.R. de, 1970, *Teoría general de la gimnasia*, Editorial Stadium, Buenos Aires.
- Mandel, R., 1984, *Sport, a cultural history*, Columbia University Press. New York.
- Marengo, R., 1991, Estructura y consolidación del poder normalizador: el Consejo Nacional de Educación, en Puiggrós, A. (direc.), *Sociedad civil y Estado*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Martín, L., 1986, Origen y evolución del Instituto Nacional de Educación Física, en *Contribuciones a la documentación e Investigación de las Ciencias del Deporte*, INEF Buenos Aires.
- Narodowski, M. 1994, *Infancia y poder. La conformación de la pedagogía moderna*. Aique, Buenos Aires.- Narodowski M., y Martínez Boom A., (comp.)
- Puiggrós A., 1990, *Sujetos, disciplina y currículum*, Editorial Galerna, Buenos Aires.
- Riekenberg, M., 1993, El concepto de la nación en la Región del Plata, en *Entre pasados*, Revista de historia, Año III Nro. 4/5, Buenos Aires
- Romero Brest, E., 1915, *Pedagogía de la Educación Física*, Cabaut Editores, Librería del Colegio, Buenos Aires.
- Romero Brest, E., 1933 *Algunos conceptos doctrinarios de la Educación Física*. Tres conferencias, Instituto Nacional de Educación Física, Buenos Aires.
- Romero Brest, E., 1938, *El sentido espiritual de la Educación Física*, Librería del Colegio Buenos Aires.
- Romero Brest E. (s/f), *Bases de la Educación Física en la Argentina*, Apéndice.
- Sábato, H., 1988, *El pluralismo cultural en la Argentina: un balance crítico*, CISSEA Buenos Aires.
- Sábato H., s/f, *Qué es una Nación*, en *Punto de vista*, año XIV, Nro. 91.
- Sábato, J., 1991, *La clase dominante en la Argentina Moderna, formación y características*, CISSEA Imago Mundi, Buenos Aires, (2da.ed.)
- Saraví Riviere, J., 1986, *Historia de la Educación Física argentina Siglo XIX*, INEF Buenos Aires.
- Saraví Riviere, J., 1993, *Sociedad Sportiva Argentina*, ponencia presentada en el Congreso Argentino de Educación Física y Ciencias, U. N. de La Plata (mimeo)
- Scher A. y Palomino H., 1988, *Fútbol, pasión de multitudes y de élites*, CISSEA, Buenos Aires.
- Therborn, G. 1987, *¿Cómo domina la clase dominante?*, Siglo XXI Editores, México.

Reforma universitaria y sistema educativo en el pensamiento de la primera mitad del siglo XX

SILVIA ROITENBURD*

La preocupación por la reforma de la universidad, que excediendo sus propios límites alcanza a todos los niveles del sistema, ocupó amplio espacio en el pensamiento de figuras ligadas al ámbito educativo, en los años previos y posteriores a la Reforma del año 18.

En ese escenario la figura de Saúl Taborda se recorta con particular relieve. Sólo en el interior del análisis de la crisis profunda que afectaba al mundo occidental visualizó la problemática nacional y la cuestión pedagógica. La conflictiva de entreguerras y la Revolución Rusa fueron el fondo en el que se desarrolló su intento de responder a los interrogantes fundamentales que le preocupaban. La reforma fue articulada con un diagnóstico acerca de la crisis y a una crítica implacable a los valores vigentes así como a las estrategias políticas que subyacían en su imposición.

La reforma educativa desde un diagnóstico que daba cuenta de un modelo rígido, que no formaba para un pensamiento crítico, ni para la capacidad de resolución de problemas, ni para la participación, que hacía del examen un recuento de cantidad de información relegando criterios formativos más complejos, que hacía del docente un mero engranaje de este sistema de transmisión de verdades dadas, era materia de debates desplegados en el escenario político pedagógico desde los primeros años de este siglo.

Ya en 1905, Rodolfo Rivarola -Presidente de la Universi-

dad de La Plata durante la Reforma del 18- reconocía la insuficiencia del sistema en todos los niveles y la necesidad de un diagnóstico a partir del cual, plantear los cambios.

"Antes de proyectar la reforma universitaria, lo menos que podría exigirse es un estudio profundo y completo de los vicios o defectos actuales de la enseñanza superior. (...) Tampoco es posible negar que los resultados de la enseñanza superior no sean completamente satisfactorios como no lo son los de la enseñanza secundaria ni los de la primaria. Pero donde está la causa de este mal?" (Rivarola, 1941: 222)

En esa línea manifestaba sus dudas respecto a la creación de nuevas universidades, sin que mediara, previamente, una profunda revisión de las deficiencias de las existentes.

"...temor de que habrá, sí, una nueva Universidad, una tercera Universidad Nacional...pero a imagen y semejanza de las otras dos, con las mismas virtudes y con vicios idénticos, obra de los mismos hombres, producto de la misma sociedad."(Rivarola, 1941: 226)

Tanto el modelo de universidad, que débilmente contribuía, desde su perspectiva, a promover el afán de investigación en los futuros profesionales, como el criterio de evaluación mediante exámenes rutinarios, fueron materia de críticas que se extendían a todos los niveles.

* Profesora Titular de Historia de la Educación Argentina en la Fac. de Fil y Human. de la Univ. Nac. de Córdoba y de Historia de la Educ. Arg. y Latinoam. en la Universidad Nac. de La Plata. Integrante del APPEAL en el IICE. Investigadora del (CIFYH) de la UNC.

"El examen responde, podríamos decir como la lección de cada día, a un criterio del método didáctico según el cual el objeto de la enseñanza sería el de alcanzar el mayor desarrollo de la memoria (...)excluyente de la iniciativa personal (y de) dos elementos principales de todo ejercicio científico: la investigación y el análisis, que son el fundamento de todo saber y lo más personal que puede haber en la ciencia." (Rivarola, 1941:227-229)

El acento puesto en la práctica de la investigación y en el desarrollo del juicio crítico apuntó contra los métodos examinadores centrados en lo que el alumno "recuerda", antes que en el papel activo aplicado a la formulación y respuestas posibles a los interrogantes.

También abordó la problemática del nivel medio en el contexto de las controversias que, desde principios de siglo, se desplegaban respecto al mismo. En cuanto al nivel primario poco dudaba de sus alcances de orden eminentemente utilitario. Hacia 1915, delimitaba los objetivos dirigidos a

"...las almas buenas porque son buenas, no sufren la enfermedad de la crisis moral contemporánea. No saben de teorías morales, ni tienen que meterse en tales honduras. (...) por qué no dispensáis, oh pedagogos, a vuestros alumnos de inverosímiles problemas aritméticos que no aplicarán en la vida o de nomenclaturas científicas que ya aprenderán en su ocasión, y no vais por lo más común, por más extendido en el sentido de la aplicación útil?" (Rivarola, 1941:13,16).

Queda abierta una discusión acerca del papel que, en su discurso, atribuía a la instrucción masiva. Solo conviene señalar las connotaciones elitistas que pueden sospecharse en la reiterada afirmación de los límites especulativos a los que podrían acceder las "almas sencillas", ubicadas en un sistema que las hacía equivalentes a las masas integradas a la instrucción primaria.

La formación docente, en concordancia con los objetivos deseables, dentro de los que hacía particular énfasis en el nivel de formación de las elites, se planteó así articulada en una estrategia que apuntaba a la especialización en todos los niveles; pero la resolución de los problemas de la educación debía pensarse desde **"la ciencia más alta y de ella bajará, no subirá desde la escuela"**. (Rivarola, 1941:300)

Esto era plantear la reforma en todos los niveles a partir de la particular atención del estado dirigida hacia las Universidades, como foco de toda la transformación.

En su Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria de 1915 Ernesto Nelson, por entonces Inspector General, expone un cuadro decididamente sombrío del nivel medio, en el que centra su enfoque.

"El enlace de la enseñanza secundaria con respecto a la que le precede y la que le sigue, reclama una seria revisión." (Nelson, 1915:5).

El diagnóstico, muy bien fundado, expone distintos aspectos que muestran la rigidez del sistema y advierte sobre sus consecuencias; aún cuando su pragmatismo, manifiesto en la totalidad de sus escritos, pudiera dar lugar a ciertas objeciones, aún hoy merece ser escuchado.

"La educación para la vida es, en suma la educación de

las facultades espirituales, la ejercitación del juicio, la oportunidad de controlar los resultados del discernimiento." (Nelson, 1915:45)

Es el punto de partida de una severa crítica al modelo cristalizado y un llamado a promover la escuela activa.

Este énfasis en la "participación" en el marco de una crítica incisiva que discriminaba entre acumulación de información recibida pasivamente y la actividad capaz de intervenir en su elaboración, se sintetizaba en la noción de "autonomía", significante que aludía a la capacidad de desarrollar el juicio crítico y de asumir en forma creativa los interrogantes.

Nuestro problema es el de integrar nuestra democracia cuando los hombres son todavía niños. Para ello debemos hacer de la vida del niño una vida de acción y de expresión, no de reacción y de reflejo. Debemos formar seres autónomos, mediante el continuado ejercicio de sus incipientes facultades.(17)

Actividad pensada desde de un modelo de democracia que tenía muchos puntos de contacto con su imagen de los EEUU.

La vida del niño, en efecto, se desarrolla entre nosotros en el hogar, la escuela y el colegio en una casi perpetua negación de su libertad, de represión de su personalidad moral, intelectual y volitiva, regimen el menos propicio para instalar el concepto de la dignidad del individuo, que es base de la democracia social sin la cual no se concibe la democracia política. (Nelson, 1915:16-17)

El acento en la actividad del niño y el adolescente replanteaba el papel del docente a quien rescataba, nunca como responsable de ese estado de cosas sino como víctima, a su vez, del engranaje que lo convertía en una pieza más de la transmisión dogmática de conocimientos establecidos.

Pocas veces su maestro, velando, como debiera, por la salud mental del alumno se resignó a responder con un generoso "no sé" a sus perpetuas preguntas; por el contrario todos los instructores fueron para el niño inagotables y desconcertantes manantiales de sabiduría, nunca camaradas en la investigación, porque nunca fue la escuela el centro de organización de la ignorancia inteligente. (18)

El Plan, a la vez que propone transformaciones en el nivel medio, interviniendo en controversias muy intensas del período, diagnostica las limitaciones de los alumnos que llegan a la Universidad. De acuerdo a éste se encuentran desprovistos de espíritu crítico, del hábito de la formulación de interrogantes, como paso fructífero para la construcción de nuevos saberes, antes que la aceptación dogmática de la tradición encarnada en docentes y textos portadores de saberes indiscutibles.

En ese molde, el examen es un medio rutinario a través del cual el estado **"verifica los conocimientos de los alumnos"**, entendiendo por conocimientos la cantidad de información memorizada, no la calidad manifiesta en el papel activo jugado por el alumno.

Una atenta lectura del Plan revela la adhesión admirada al modelo de los EEUU, la articulación de elementos de matriz spenceriana y una preocupación por las consecuencias, que él califica de dramáticas, de un modelo rígido que reprime el desarrollo de la individualidad, encuadrando las diferencias en un molde uniformizante.

Nuestra adolescencia y nuestra juventud son, pudiera

decirse, víctimas de los procedimientos que parecen calculados para disciplinar los espíritus en la sumisión de las imposiciones, para invalidar la iniciativa y ahogar toda tendencia original y libre. Nuestros jóvenes llegan a la Universidad con una pobreza extrema de medios para discurrir por sí mismos. (Nelson, 1915: 18)

Educar es, en el discurso de Nelson, incorporar los conocimientos en un proceso creativo, que admite errores y revisiones,

"independizar un espíritu de la superstición, ofrecer a la mente un campo abierto para la adquisición de los conocimientos con el esfuerzo propio del descubrimiento, es adaptar más y más las conquistas de la ciencia a las artes de la vida, en obsequio de la salud y el placer de los hombres, es infundir el sentimiento del misterio de las cosas, ante cuya magnitud el sabio se siente igualado al ignorante, mostrándose en disposición para abrir su espíritu a la tolerancia, por todas las ideas y todos los credos, es levantar la dignidad de los hombres e impedir que sobre ellas se ejerzan las violencias de la autocracia (sin) la tiranía del maestro dogmático y del libro. (Nelson, 1915: 33).

Así es posible afirmar que los distintos conflictos vinculados a la cuestión educativa fueron materia de enfoques que daban cuenta de las articulaciones entre los distintos niveles del sistema y de críticas meditadas que referían a la cristalización de un modelo escolar y universitario que no formaba seres autónomos, que no atendía al desarrollo de la personalidad y que, en última instancia no preparaba para el ejercicio de la participación en democracia. No hay que subestimar la riqueza de estos aportes que abrían un debate en torno a la actividad, a los criterios de examen, al papel del docente y su formación y, finalmente, a la vinculación de los mismos con la participación democrática.

Es en ese escenario crítico, y, sobre todo, a partir de la Reforma del 18, que la figura de Saúl Taborde (1885-1944) se recorta con particular relieve recogiendo aspectos sustanciales desplegados, ampliando y profundizando los temas que creía centrales para el debate.

Saúl Taborde, al igual que sus predecesores mencionados, concibió la Reforma Universitaria inscrita en la transformación del sistema educativo en su totalidad. Puntos de contacto, en sus críticas a los distintos niveles, pueden ser identificados.

"El movimiento de renovación iniciado el año 18, si no quiere concretarse a ser una vana intentona referida a los estudios universitarios, no puede olvidar que toda la enseñanza -jardines de infantes, escuelas primarias, colegios normales, liceos, colegios nacionales- está todavía en manos de pedagogos que sirven a una pedagogía sobrepasada y que, mientras esto siga así, nada bueno se puede hacer en orden a los llamados estudios superiores. (Taborde, 1951:5)

Pero la singularidad de su discurso estuvo dada por la profundidad con que encaró el problema, no sólo pensando en todos los niveles, sino porque más allá de estos límites integró la pedagogía en una trama que abarcaba toda la problemática social. Desde sus primeras reflexiones -sus Investigaciones Pedagógicas son un conjunto de escritos reunidos en un

volumen- se disculpa por "entrometerse" en cuestiones propias de maestros y profesores. Sin embargo y luego de este **mea culpa** declara que

"...no es con el designio de usurpar funciones ajenas sino porque, interesado como estoy en los problemas actuales, partícipe a título de hombre de la crisis universal en la que se hunden y sepultan fórmulas y sistemas válidos hasta ayer, y de cuya crisis no sabemos bien qué valores reacrisolará el esfuerzo creador del espíritu humano, reputo irrenunciable deber el de promover esta discusión, para cooperar, en la medida que me está impuesta, en la estructuración de este nuevo orden..." (1951: 5)

Plantea, desde el vamos y a través de toda su obra, la preocupación que rige sus "Investigaciones Pedagógicas". Sus críticas a los objetivos directamente vinculados a promover las ciencias en cuanto aplicables a la demanda inmediata con el consecuente abandono del pensamiento humanista, lo llevaron a centrar su preocupación en los aspectos vinculados a la formación de la personalidad. Los ecos del período de entreguerras y su crisis de valores lo conmueven hasta hacer girar su análisis de la cuestión educativa, en torno a uno de sus ejes centrales: el "acto formativo" y el desarrollo de cada individuo en sus singularidades, en sus diferencias, como aspecto imprescindible desde el que se haría partícipe y creador en la comunidad.

"La relegación a término secundario de las ideas universales se tradujo sin tardanza en una docencia que en manos del Estado se desentendió de todos los auténticos contenidos del acto educativo y (...) se dió a la empresa de constituir una conciencia recelosa de todas las manifestaciones pedagógicas orientadas hacia el libre y pleno desenvolvimiento de la personalidad humana." (Taborde, 1951:59)

La singularidad que debía ser rescatada en cada ser humano fue vista en su relación con la comunidad. No pensaba en un hombre abstracto, ahistórico, aislado:

"La comunidad existencial- antropológica es la comunidad del hombre que está en el mundo, del hombre que es con otros hombres. El hombre es hombre porque estando con otros en el mundo, en todas sus apariciones, entre Dios y la nada, tiene sentido y contesta, él mismo, al mundo. Este estar abierto al mundo es la comunidad." (Taborde, 1951:310)

Sus especulaciones en el campo fueron inscritas en un análisis crítico del papel del Estado ante una evidencia: su fin manifiesto en el terreno educativo no iba más allá del "hacer" a los fines de las exigencias de la producción y de la competencia.

"...órgano político de coordinación social (...) dominado por el movimiento industrial. Aparato perfectamente adecuado a sus propósitos materiales por lo mismo que vacío de contenidos morales (...) indiferente a los fines humanos..." (Taborde, 1951:53)

Manifestó su convicción en cuanto a la necesidad de articular en un programa de transformación el análisis del campo de problemas "que abarquen los distintos órdenes de la actividad del espíritu: educación, ciencias, arte, filosofía."

Si tomamos las primeras advertencias de quien no era pedagogo y afirmaba -quizás con un dejo de ironía- **“carezco del derecho a expedirme en una materia que no he aprobado ante una mesa examinadora”** (Taborda, 1951:5) convalidaba su participación en el escenario educativo, por la convicción del **“irrenunciable deber de promover esta discusión.”** Discusión en la que intervino armado de la solidez de un espiritualismo que abrevó en distintas fuentes: en el idealismo alemán, en todo el pensamiento de la escuela activa, en una revisión histórica de la pedagogía, en todos los casos desde una perspectiva crítica. Desplegó así un amplio campo de reflexiones mediante las que, a la vez que enriqueció conceptos centrales de la cuestión pedagógica, contribuyó a la búsqueda de respuestas a una crisis moral palpable en la “revuelta juvenil” que no encontraba interlocutores.

En el curso de esta tarea reclamó a los “pedagogos de profesión” por sus dificultades para responder a las demandas que la Reforma del 18 había expuesto al mismo tiempo que intentaba dilucidar los problemas que afectaban a la educación.

Los distintos aspectos de su análisis abrieron múltiples aristas para el debate al que invitaba, no pretendiendo postular teorías definitivas. Llegó desde distintos lugares a replantear la cuestión pedagógica, dando lugar -probable- a infinitos debates que pudieran haber contribuido a respuestas no dogmáticas ni retóricas

El movimiento reformista visto en el contexto de lo que caracterizaba como “la crisis que sufren todas las manifestaciones de la cultura”, estimuló su preocupación por los múltiples problemas de la pedagogía que atravesaban todos los niveles del sistema educativo y que debían ser pensados en sus rasgos específicos y en su vinculación.

La noción de democracia se enriqueció en esta propuesta que partía de fines referidos a los derechos de cada individuo, en sus singularidades, en sus diferencias, y, sólo desde allí en su ligazón comprometida con sus semejantes. Las tareas de la docencia fueron concebidas como medios decisivos a través de las que se sintetizaban las fuerzas fundamentales de la sociedad.

“Cada época que se dispone a estructurar sus contenidos espirituales acusa su anhelo de síntesis en las tareas docentes, (...) porque ninguna otra manifestación del espíritu repercute con mayor fidelidad el trabajo de coordinación de las tendencias económicas, religiosas, artísticas y políticas del tiempo. De tal modo el ideal formativo nutriéndose como se nutre, de las diferentes y complejas corrientes que operan sobre la vida, devuelve la imagen de constelación espiritual que lo creara. Por eso en el pensamiento sprangeriano educación y cultura son conceptos correlativos.” (Taborda, 1951:37)

Si educación y cultura eran conceptos correlativos, la verdadera reforma no podía eludir una crítica profunda a una cultura autoritaria y a prácticas en el campo pedagógico que habían dado por resultado la hegemonía de un sistema educativo transmisor de valores restrictivos. Las críticas al sistema lo fueron a la pedagogía de la autoridad según la cual el hombre maduro tiene derecho a intervenir en el mundo infantil “para dominar las inteligencias y las almas” (168) define al sistema educativo vigente como el que

“...tiene por misión coger a la infancia, que es como un torrente o como selva virgen y limitarla por la fuerza, matando en ella al hombre natural de conformidad a las exigencias de la autoridad y de la utilidad social.” (Taborda, 1951:68)

Lejos de la frívola pretensión de brindar respuestas fáciles y “técnicamente” adecuadas inscribió sus especulaciones en torno a un concepto de la “libertad moral”, desde el cual contribuyó a dar cuenta de un problema complejo: de qué forma el desarrollo de la individualidad y de la personalidad podía articularse en un compromiso social. En esta perspectiva, lo pedagógico fue mucho más que un remozamiento de cuestiones didácticas: era una transformación en la transmisión de los saberes que implicaba fines formativos para el docente posibles desde un replanteo de su relación con el alumno. La antinomia fundamental de la ciencia formativa: la tensión entre la libertad del alumno y la autoridad del maestro dió lugar a la búsqueda de una síntesis capaz de conciliar ambos términos, partiendo del principio de la autonomía y del respeto por las disposiciones naturales de cada individuo. La limitación de la libertad implicada en la relación entre el maestro, armado de experiencia y de ciencia, frente al “docendo”, lo llevaron a revisar todas las facetas del “acto educativo” para pensarlo como una relación capaz de dar cabida a un desarrollo de las potencialidades individuales y de la autonomía, fin del proceso. Respeto por la singularidad individual para una integración en la comunidad se articularon en una trama en la que el “acto formativo” era una relación -maestro-docendo- que no debía obstruir el desarrollo de singularidades de personalidad.

Desplazando el eje de discusión de los aspectos formales de la legislación y de los objetivos pragmáticos que esta -en forma expresa o velada- asumía, puso en el centro del debate, la cuestión de la “autonomía del educando”- como fin del acto formativo, paso previo imprescindible para otros objetivos más vinculados con la profesionalización.

El “acto formativo”, concebido como el hilo conductor de la formación de la personalidad, fue pensado desde un vínculo capaz de ligar la autoridad -resultado de una mayor experiencia en el campo- con el desenvolvimiento de las capacidades creativas de cada individuo.

“...es en la relación del profesor con el alumno en el acto formativo, en la que surge el momento moral. Esa relación formula la antinomia fundamental -libertad del docente y autoridad del enseñante- y en ella el auténtico momento educativo sólo se presenta cuando el alumno se realiza éticamente como personalidad”. (Taborda, 1951: 186)

Libertad moral, desarrollo de la personalidad, autonomía, cobran relieve en la trama del acto educativo, a través del vínculo que se establece entre docente y alumno.

Todos los intentos de reforma universitaria que, desde la ley Avellaneda de 1885, se encontraban **“dominados por la idea del “hombre faber” (...)** **tratan de acentuar el profesionalismo y la técnica que la sirve.”** (Taborda, 1951:180) fueron criticados en cuanto inmovilizados en el marco de los dictámenes legales que, a su vez, respondían a objetivos pragmáticos del estado, relegando un examen de la

cuestión pedagógica en tanto formación integral de la personalidad, como base para una integración al servicio de la comunidad. En ese marco planteó sus críticas a las universidades nacionales que se extendieron no sólo a la Universidad de Córdoba, por "las dificultades inherentes al sello teológico que le imprimieran sus fundadores." (138) sino también a otras de más reciente creación, erigidas en la pretensión de incorporar la investigación científica. Así, la Universidad de La Plata, en cuyas aulas obtuviera, en 1910, el título de abogado, fue cuestionada por el predominio de fines prácticos, priorizando una formación integral.

"El vigoroso desarrollo industrial operado después de las largas esperanzas que despertaron en no pocos espíritus las conclusiones de un positivismo que llegó a América cuando ya estaba sobrepasado en Europa, determinaron la creación de la Universidad Nacional de La Plata (...) Todo aquello que un criterio pragmático calificaría de superfluo fue desterrado (...) Nada de ideas generales ni de sentido estético de la vida." (Taborda, 1951:139)

En ese contexto denunciará la insuficiencia de las ciencias naturales para conceptuar la individualidad.

... "su insuficiencia se pone de manifiesto tan pronto como se advierte que carece de método adecuado para penetrar en los estados de la personalidad y captar sus notas particulares y originales".

Es entonces que recupera el papel del arte en su condición de expresión humana esencial.

"Los estados y las notas de la persona sólo se pueden comprender estéticamente. Hoy se va viendo bien que la comprensión del alma humana es asunto del arte. Es en la íntima convivencia que el arte nos depara donde percibimos la esencia de la individualidad ajena..." (Taborda, 1951:182)

Desde este punto pensará en el papel de la educación por el arte, no como mera acumulación de información o de contacto superficial con sus expresiones, sino, desde una perspectiva que da cuenta de su papel en el desarrollo de la capacidad de creación, como un aspecto de la consolidación de la autonomía del docente.

En la misma línea por lo que llama la "proscripción de los estudios filosóficos", se extiende en sus críticas a la Universidad Nacional del Litoral, así como a la de Tucumán.

Desde esta perspectiva global de la cuestión educativa postulaba una reforma en los distintos niveles que culminara en la Universidad, modificando sustancialmente el modelo vigente.

Es al plantear estas dimensiones de la reforma universitaria que los aspectos vinculados con la formación docente, en ese nivel, son replanteados para internarse en las profundidades de una relación que debía ser sustancialmente revisada para dar cabida a la creatividad y participación del docente.

"No es cuestión de estatutos; es una cuestión de cultura. Las mentalidades obliteradas por el viejo criterio legislativo que venimos denunciando pueden seguir creyendo que la solución de este pleito está contenida en las virtudes externas de una ley (...) pero la insurgencia juvenil quedará en pie (...) mientras no nos apresuremos

a formar los auténticos servidores de la docencia, los hombres que comprendan las exigencias espirituales de la juventud, los hombres, en suma, destinados a realizar vivamente, en el acto concreto del enseñar y aprender, la verdadera autonomía educacional (...) el estudiante es estudiante en cuanto se halla en relación socrática - emoción de diálogo- con el profesor y no en cuanto se halla sometido a una autoridad sin autoridad... a la libertad de enseñar corresponde a la libertad de aprender." (Taborda, 1951:187-188)

La conmoción -y expectativas- producidas por la Revolución Rusa, que calificara como el "acontecimiento más grande y trascendental de nuestro tiempo" no le hicieron, sin embargo, ceder en críticas ante la evidencia de la cristalización de un modelo autoritario que reproducía, con distinto signo, la imposición de saberes puestos al servicio de objetivos políticos inmediatos.

La profundidad de sus críticas al sistema educativo soviético -incluida la universidad- por la manifiesta despreocupación del estado en promover "el despertamiento de las fuerzas educativas" incluyó a instituciones y partidos nativos, "sólo preocupados en cuestiones de orden económico".

"Asistimos así al paradójico espectáculo de movimientos, partidos y hombres de auténtico fervor revolucionario en cuestiones económicas y políticas, que sin embargo profesan un hermético conservadurismo en lo cultural, hasta el extremo de querer perpetuar formas espirituales típicas de la ideología burguesa del siglo XIX: biología darwiniana, sociología naturalista, metafísica materialista, ética y pedagogías utilitarias, literatura y arte realistas, etc. Son, no obstante su izquierdismo económico social, radicalmente reaccionarios en su espíritu." (Taborda, 1932)

En 1942, como culminación de una trayectoria singular Antonio Sobral lo nombró director del Instituto Pedagógico, anexo a la Escuela Normal Provincial, creada para la implementación de un modelo transformador del vigente. Allí llegó decidido a aplicar la investigación y la actividad, la redefinición del vínculo entre docente y docendo, a ampliar los límites de la libertad moral de quienes participaran de la experiencia; esta concluiría de forma traumática con el golpe del 43 y, poco después, con su muerte,

Una mirada preliminar sobre los infinitos problemas que abordó contribuye a comprender la profundidad, en ese despliegue discursivo que articuló el pensamiento contemporáneo alemán, con la literatura, rescatando el papel del arte y la especulación filosóficas como atributos esenciales del hombre que no podían ser subestimados en nombre de la educación para "el hacer" ni para el modelo impuesto por el estado.

La soledad en que fue sumido y el olvido al que fue relegado por las historias de la educación tradicionales fue, curiosamente, el resultado de estrategias discursivas que, desde los distintos extremos del espectro ideológico o bien lo vaciaron de significado, o lo expulsaron al campo enemigo, sin dar cuenta de la profundidad de sus planteos y de los infinitos matices con los cuales visualizaba la problemática

pedagógica.

Eludiendo el análisis en el campo complejo de problemas que desplegara su obra se eludió también el compromiso de participar con propuestas propias, con ideas y revisiones, con debates y acuerdos, para repensar la cuestión pedagógica en un período de crisis. El intercambio se cerró así como los espacios para un debate de quienes, a su vez, no elaboraron una propuesta pedagógica alternativa que repensara el modelo vigente.

Bibliografía

Nelson, E., (1915), *Plan de Reformas a la Enseñanza Secundaria. En sus fines, su organización y su función social*, "La casa de los maestros", Buenos Aires.

Rivarola, R., (1941), *Selección de Escritos Pedagógicos*, Instituto de Didáctica, Facultad de Filosofía y Letras, UBA, Buenos Aires.

Taborda, S., (1951), *Investigaciones pedagógicas*, Ediciones Ateneo filosófico de Córdoba, Vol. I, Tomos I y II.

1932, "Manifiesto del Frente de Afirmación del Nuevo Orden Espiritual", en: *Revista Jurídica y de Ciencias Sociales*, año II.

Tiranías de la razón: la teoría, la práctica, su mediación y sus sujetos. Una mirada a la historia de la pedagogía*

MARCELO CARUSO**

A comienzos de este siglo, el pedagogo Wilhelm Rein aseguró en su *Manual enciclopédico de pedagogía* que la teoría y la praxis son dos mundos separados (Rein, 1909; 179). Al mismo tiempo, se esforzó en formular algún tipo de comunicación entre los mismos: "la ciencia de la pedagogía no es otra cosa que el ordenamiento sistemático y causalmente fundado de la esencia de nuestras experiencias más maduras que los mejores hombres y mujeres han coleccionado y puesto a prueba desde la antigüedad hasta los tiempos modernos" (Ibid.; 178). Tal afirmación del representante oficial de los herbartianos alemanes no era una voz aislada en el amplio campo de las opciones pedagógicas alemanas a principios de siglo ya que el "Manual enciclopédico" es uno de las obras "más centrales y competentes" de las publicadas antes de la primera guerra mundial. Asimismo, la corriente herbartiana había construido durante el siglo XIX una privilegiada relación con el estado y había transformado la pedagogía en un saber de alta sistematicidad a través de la formación docente (Oelkers, 1993; 96). Las fuentes legitimadoras de la paciente insistencia de Rein acerca de la comunicación entre teoría y práctica en el campo de la pedagogía se remontan en primer lugar a las figuras de I. Kant (1724-1804) y de J. F. Herbart (1776-1841).

Casi un siglo después, el pedagogo Jürgen Oelkers se propuso realizar "un análisis de las representaciones modelo que se encuentran a la base de la efectividad pedagógica" (Oelkers, 1984). La desgastada pregunta acerca de las relaciones deseables y posibles entre los niveles teóricos y prácticos en el campo pedagógico se presenta esta vez como indagación crítica acerca de las preguntas sobre la "unidad" de estos niveles. Cuando Oelkers quiere esbozar las raíces de los supuestos clásicos también se refiere a la figura de Herbart y su particular interpretación de la filosofía kantiana (Ibid.; 20-21).

La formulación clásica del tema incluye tanto el nivel teórico, la praxis, alguna forma de mediación y algunos destinatarios particulares. En la tradición pedagógica se ha intentado producir una unidad a partir de diversos y complejos engarces de estos elementos. En la presente contribución no se abordará este tema desde un punto de vista sistemático, sino que se intentará realizar una breve indagación de tipo histórico sobre las raíces conceptuales de este modelo. A través de la presentación de los puntos centrales acerca del problema que se encuentran en I. Kant y en J. F. Herbart se intentará delinear los corrimientos conceptuales que subyacen a las preguntas y presentar, en un tercer punto, nuevos desarrollos que confirman o interrumpen esta forma de preguntar acerca de la efectividad pedagógica. El análisis se centra en el campo pedagógico de habla alemana (Alemania, Austria, Suiza), pero la raíz de la problematización y la estructura de la pregunta han conocido la fortuna de la filosofía y de la pedagogía alemanas del siglo XVIII y XIX: una profunda y efectiva difusión que ha informado a las culturas pedagógicas occidentales e, incluso, ha trasladado sus preguntas a otras zonas culturales (Altbach y Kelly, 1984).

El presente trabajo se propone: por un lado, describir las bases de la posición kantiana sobre las relaciones entre teoría y praxis, a continuación, delinear los desarrollos del tema en la concepción de Herbart y, por último, realizar un balance del recorrido de esta concepción a la luz de algunas contribuciones recientes sobre las relaciones entre teoría y práctica en la literatura pedagógica de habla alemana.

Del entusiasmo: Immanuel Kant y la realización de la razón

En pleno desarrollo de las "guerras revolucionarias" contra Francia, Immanuel Kant publicó en 1793 su trabajo

* El presente trabajo fue presentado al Seminario "Teoría y praxis en la pedagogía contemporánea" de la profesora Irmgard Bock dentro del programa de doctorado de la Universidad Ludwig-Maximilian de la ciudad de Munich, Alemania. Agradezco a la Prof. Bock sus comentarios que han sido incorporados a la presente versión y al Prof. H-E. Tenorth por sus comentarios y observaciones. Asimismo, quiero agradecer cálidamente a Inés Dussel, quien fotocopió diversas fuentes valiosas para este en la biblioteca de Wolfenbüttel en el ya lejano 1993.

** Licenciado en Ciencias de la Educación - Universidad de Buenos Aires. Doctorando de la Universidad Ludwig-Maximilian (Munich, Alemania) en las disciplinas Pedagogía, psicología e historia contemporánea.