

Título: Pedagogía y política. Lazos entre los pensamientos de Saúl Taborda y Arturo Jauretche*

Autores: Carla Wainszok* - Juan Godoy**

*Licenciada y Profesora de Sociología. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales

**Licenciado y Profesor de Sociología. Docente UNAJ, UPMPM. Becario CIC

Correos electrónicos: carlalatina2@hotmail.com - juanestebangodoy@hotmail.com

Resumen:

Los pensamientos de Arturo Jauretche y Saúl Taborda encuentran múltiples puntos de contacto que en general no son explicitados en los abordajes tanto de la figura del escritor de Lincoln, como del cordobés. A pesar que incluso ambos pensadores charlaron en alguna ocasión, no obstante la muerte de Taborda en el '44, dejó inconclusa la posibilidad que esa relación lograra estrecharse. Sostenemos aquí que, de todas formas, sus pensamientos continuaron esa relación (esos vínculos), más allá de la desaparición física del cordobés.

Consideramos a Taborda como el pedagogo, y Jauretche como el pensador netamente político (no obstante el posible entrecruzamiento de las categorías). Jauretche logra hacer “rodar” por las calles conceptos teóricos, mientras que en Taborda ese logro no aparece, lo cual nos lleva a preguntarnos ¿Existen temporalidades distintas entre la pedagogía y la política? ¿entre la pedagogía y la divulgación?

Es en este sentido que pretendemos aquí revalorizar estas dos figuras, y establecer lazos entre las ideas, conceptos de ambos autores. Así aparecen la colonización pedagógica, y la expoliación económica, las diversas falsificaciones, la revisión de la historia, la participación en la reforma del '18, el vínculo entre docentes y estudiantes, la literatura y la política, el papel de las masas en la historia, etc. Ambos autores nos hacen un llamado a pensar/nos desde nuestra realidad, creando categorías, conceptos desde y para Nuestra América.

Palabras clave: Jauretche, Taborda, colonización pedagógica

* Trabajo presentado en las I^a Jornada Vida y Obra de Arturo Jauretche

Pedagogía y política

Lazos entre los pensamientos de Saúl Taborda y Arturo Jauretche

Carla Wainsztok* y Juan Godoy**

“la mayoría de los dirigentes estudiantiles tenía esa característica de la inteligencia argentina: nutridos de literatura de importación no comprendían a los movimientos populares. Eran históricamente unitarios y además, y esto es fundamental, los instrumentos que hacían el prestigio estaban en manos de los liberales. Así, los reformistas universitarios se afiliaban a los partidos anti-radicales y hacían los mismos chistes que “La Mañana” o “La Fronda”. En esta materia sólo conocí a un hombre de izquierda que era discreto y reservado, posiblemente el intelecto más auténtico que tuvo la Reforma universitaria, oscurecido por no tener prensa: Saúl Taborda” (Jauretche, citado en Galasso, 2005: 360)

Introducción

En el 2014 se conmemoran 70 años de la muerte de Saúl Taborda y 40 de la muerte de Arturo Jauretche. La idea de este texto es celebrar sus vidas y obras. Un hilo no tan secreto reúne estas trayectorias: *pensar y escribir desde el Sur*. Ambos denuncian las diversas formas de colonización que se imponen en Nuestra América: expoliaciones económicas y colonizaciones culturales. Y como consecuencia de estas colonizaciones la “falsificación” de la vida, la pedagogía, la economía y la historia.

Desde hace una década, y en consonancia con los cambios políticos en la región, que pugnan por dejar atrás la “larga noche” neoliberal, hay una “vuelta a Jauretche”, que había sido ávidamente leído en los años 60’s y tempranos 70’s, por la juventud y los trabajadores incorporados a la lucha por la liberación nacional, pero había sido llevado a la categoría de maldito (personajes silenciados por la superestructura cultural), a partir de la última dictadura cívico-militar. Consideramos que esta importancia que ha recobrado es muy merecida, aunque resaltamos que todavía la re-valorización no se expresa en las academias tradicionales, más preocupadas por el último “grito” de la moda del pensamiento europeo y/o norteamericano, que por procurar comprender nuestra compleja y particular realidad desde categorías propias, sin negar aportes que puedan surgir en otras latitudes, pero no incorporándolos acríticamente, sino más bien en relación a nuestras necesidades, pues como afirma John William Cooke, se trata de una construcción propia *“sin trasladar mecánicamente conclusiones que fueron válidas en otro cuadro histórico social; a nadie se le ocurre que tenga que ser una*

* Licenciada y Profesora de Sociología. Docente de la Facultad de Ciencias Sociales. Correo: carlalatina2@hotmail.com

** Licenciado y Profesor de Sociología. Docente UNAJ, UPMPM. Becario CIC. Correo: juanestebangodoy@hotmail.com

construcción hecha con elementos conceptuales surgidos como productos nativos. Lo que hace que una ideología sea foránea, extraña o exótica, antinacional, no es su origen sino su correspondencia con la realidad nacional y sus necesidades” (Cooke, 2009: 155)

Mientras esta reivindicación de Jauretche, el gran pensador Saúl Taborda es abordado y conocido sólo en el campo pedagógico y en su Córdoba natal. Roberto Ferrero argumenta al respecto del silenciamiento que Taborda *“es un desconocido para las nuevas generaciones de argentinos. Su voz fue apagada por las grandes fuerzas anti-nacionales que operaban durante la década infame... Sin embargo, Taborda ejerció un magisterio patriótico como el de Scalabrini Ortiz y Arturo Jauretche”* (Ferrero, 1988: 11). Nos inquieta pensar sobre los tiempos pedagógicos y los tiempos de la política. Nos preguntamos: ¿Existen temporalidades distintas entre la pedagogía y la divulgación?

No es nuestra intención cuestionar la divulgación. Muy por el contrario, en el divulgar está el vulgo, el pueblo, lo popular. Jauretche a un concepto teórico lo hizo rodar en las calles. ¿Qué sucede cuando un concepto rueda en las calles? ¿Ya no es sólo un concepto? ¿Es una voz propia y popular? ¿Un nombre? ¿Un eco? ¿Y cuántos conceptos aún están enclaustrados?

Saúl querido

Saúl Taborda nació el 9 de noviembre de 1885 en Córdoba y murió, en la misma provincia, el 2 de junio de 1944. Falleció en las vísperas del advenimiento del peronismo, quizás este sea uno de los elementos por el cual permanece en las sombras. En 1908 se mudó a La Plata donde se recibió de abogado. Por entonces publica un libro de poesía y prosa llamado “verbo profano”, y también cuatro obras de teatro: “El mendrugo”, “El dilema”, “La obra de Dios”, y “La sombra de Satán”. En 1918 publica una novela “Julián Vargas” calificada por su biógrafo, Roberto Ferrero como “una gran novela anti-oligárquica”. Aquí termina su vida literaria, se sumerge en las luchas políticas y en los estudios pedagógicos, así como tantos otros deja de lado las letras, siguiendo lo que decía Homero Manzi, *“dejar de ser un hombre de letras, para hacer letras para los hombres”*, por eso al igual que Scalabrini Ortiz que había escrito El Hombre que está solo y espera, Jauretche mismo con El Paso de los Libres, poema gauchesco, o bien Hernández Arregui que había escrito Siete notas extrañas abandona el camino literario. Este abandono de las letras, implica renunciar a los “hombres” que *pertenecer* a “ese mundo” trae aparejado, y también explica el silenciamiento y el ostracismo posterior. El escritor de Lincoln afirma al respecto: *“hay una receta para recorrer*

el camino del triunfo literario que es traicionarse a sí mismo, traicionando al país. Entonces, si se tiene algunas aptitudes técnicas, se llega después a La Nación de los domingos, de allí a la revista Sur y a los premios literarios, cátedras, etc. Esto no tiene nada que ver con la literatura comprometida y no comprometida. El compromiso es el de no comprometerse con la nación real... Para triunfar hay que comprometerse... a no comprometerse” (Jauretche, 2004: 71)

De esta forma, en 1921 fue nombrado rector del Colegio Nacional de esa ciudad (a donde llevó sus ideas reformistas), del cual es obligado a renunciar por considerar que su trato amistoso y “poco formal” con los estudiantes es “anarquizador”. En 1923 viajó a Europa, estudió con Paul Natorp (“padre” de la pedagogía social), donde permaneció hasta 1927. A su regreso se dedicó a la docencia. En 1942 fue designado Director del Instituto Pedagógico de la Escuela Normal Superior de la provincia de Córdoba.

Sus primeros textos, como decíamos, son literarios, luego comienza a incursionar en el ensayo. En este trabajo rescatamos los pedagógicos, *“viéndolo bien, cada acto pedagógico práctico supone algo permanente y constante que no depende de circunstancias ni de actores. Esa constante es una significación, y como significación, se concreta de modo puramente pedagógico cada vez que el maestro y el educando se ponen en relación” (Taborda, 2011:177).*

La pedagogía es una relación, donde se juega la posibilidad de crear un vínculo amoroso o no dentro de las aulas. Podemos construir sueños o pesadillas en tanto seres inconclusos. Pedagogías de la ternura o la crueldad.

Taborda nos propone reflexionar y problematizar sobre los vínculos entre docentes y estudiantes. Afirma que *“Un estudiante frente a un maestro constituye ahora la enunciación de un teorema tanto más difícil de ser resuelto cuanto más simple y sencillo parece. Primeramente, se exige establecer el derecho que asiste al maestro para enseñar; después se necesita saber cómo y de qué modo ha de comportarse el maestro en el desempeño de su tarea. ¿Es que él transmite conocimientos a su docendo? ¿Es que él debe concretarse a fomentar en el niño el proceso de la invención? ¿Es que hay que reconocer que la actitud precede del crear -ser autor- y que, consiguientemente, siendo el niño el que crea en el acto educativo, es él el depositario legítimo, el único dueño de su autoridad? ¿Es que la antinomia autoridad-libertad se resuelve en un actotisi, un acto de conciencia? ¿O cabe todavía una distinta posición basada en el examen fenomenológico del acto educativo?” (Taborda, 2011:51).*

Si la pedagogía es un texto, una trama, un entramado de sentires y pensares, nos proponemos desenrollar esta madeja con una serie de preguntas: ¿Para qué enseñar? ¿Qué (es) enseñar? ¿A quiénes? Y ¿cómo (es) enseñar?

Al enseñar y aprender nos humanizamos o no. El secreto de la humanización y la deshumanización está en nuestros valores. Pensar en una educación para todas y todos nos humaniza. Todas y todos podemos leer, escribir, dibujar, hacer música. Por eso lo que denominamos pedagogías latinoamericanas tienen como sustrato nosotras/os podemos”. Por ello el nombre de las alfabetizaciones en Nuestra América sea *yo sí puedo*.

Creemos que en estos tiempos latinoamericanos es necesario ir por más: proponemos alfabetizaciones latinoamericanas. Es decir conocer nuestras historias, nuestras filosofías, nuestras pedagogías. Tomar una posición *desde y para* Nuestra América. En este sentido resuenan las palabras de José Martí, que había sostenido: “*la universidad europea debe ceder a la universidad americana. La historia de América, de los incas hasta acá, ha de enseñarse al dedillo, aunque no se enseñe la de los arcontes de Grecia. Nuestra Grecia es preferible a la Grecia que no es nuestra*”. (Martí, 2005, 12).

Las temporalidades se mezclan, juntan, –y agitan, el profesor cordobés nos sigue diciendo “*a cien años de distancia del heroico gesto de nuestros antecesores, el homenaje más grande que podemos y debemos tributarle es confirmarlo de modo indestructible en esta hora de suprema incertidumbre, de angustia universal. Nunca instante más propicio que el presente para afirmar ante la faz del mundo que si Europa ha llenado veinte siglos de la Historia, el Futuro pertenece por entero a la gloria americana. Cien año hace que nos dijimos libres comencemos a serlo!. Seamos americanos. Seamos americanos por la obra y la idea. Ahora o nunca. ¡Ahora o nunca más! O simples factorías al servicio de Europa, o pueblos independientes al servicio del ideal! He ahí la alternativa. ¡América, la hora!*” (Taborda, 2009:9). Recordemos que el Manifiesto Liminar de la Reforma del ’18 hablaba que estábamos pisando una “hora americana”.

¿Si no nos conociéramos, ¿cómo haríamos para humanizarnos? ¿Cómo enseñar que no somos, que no estamos siendo? ¿Qué voz puede pronunciar no existo? ¿Cómo tener voz propia sin nombrarnos?

Aprendemos, enseñamos, leemos, escribimos para poblar de palabras los silencios de las conquistas y sus pedagogías de la crueldad. Habitar las escuelas, las universidades para humanizarnos y humanizarlas.

Taborda participó activamente de la Reforma Universitaria, deseaba que fuera más allá de los “claustros” y llegará a todos los niveles educativos. El pedagogo cordobés sostenía, *“el movimiento de renovación iniciado en 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 siga así, nada de bueno se puede hacer en orden a los llamados estudios superiores”* (Taborda, 2011:47).

Cuestionaba Taborda la falta de maestros en la universidad y la necesidad del autoritarismo como consecuencia de la carestía de referentes. En el manifiesto Liminar que hacíamos referencia anteriormente aparece expresada esta misma idea: *“Toda la educación es una larga obra de amor a los que aprenden (...) queremos arrancar de raíz en el organismo universitario el arcaico y bárbaro concepto de Autoridad que en estas Casas es un baluarte de absurda tiranía”*. Un/una docente no tiene que “temer a la libertad”.

¿O sí, ¿temen a la libertad? Veamos, *“¿Qué hicieron entonces los pedagogos de profesión? ¿Qué dijeron a la juventud insurreccionada que los negaba enérgicamente en Córdoba, en Buenos Aires, en Santa Fe y en La Plata? ¿Qué nuevas orientaciones qué rectificaciones propusieron a su disciplina ante la prueba rotunda de la violencia que descalificaba la obra de su docencia? ¿Qué solución ofrecieron a la crisis los normalistas de Paraná, los egresados del Instituto Nacional de Profesores de Buenos Aires, los científicos de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Plata? Casi todos, si no todos recurrieron a la prudente sabiduría del buen callar. Enmudecieron los viejos maestros. Enmudecieron interrumpidos en sus augustas labores por la estudiantina rebelde, como sacerdotes antiguos sorprendidos en pleno ritual por el asalto a la barbarie. Debió parecerles un sacrilegio sin precedentes la actitud de la turba docenda que destruía, delante de ellos, la obra de tantos y tan largos años de arduos desvelos y de sostenida dedicación”* (Taborda, 2011:47).

A Taborda lo envolvía el espíritu de la “Escuela Activa”: vitalismo y actividad. Para él, el trabajo no se relacionaba con lo estrictamente económico; porque tiene valor en tanto la experimentación, lo experimental. *“Pero la idea de trabajo como principio educativo consagrado por la docencia soviética es extraña a las concepciones pedagógicas occidentales. Dicho de otro modo, es una deformación de estas concepciones. Pues, al poner el trabajo al servicio de una escuela de producción olvida que la misión de la enseñanza no*

radica en la producción de bienes económicos sino en el despertamiento de las fuerzas educativas” (Taborda, 2011:153).

Nos preguntamos entonces: ¿Qué significa la experimentación, el trabajo y la vitalidad? *“la experiencia que todo esto supone es traída a la escuela y la escuela, perdiendo el carácter libresco que la ha distinguido siempre bajo el influjo de la concepción intelectualista, se convierte en laboratorio” (Taborda, 2011:153).*

La escuela-taller, el aula-laboratorio, superan al intelectualismo, al enciclopedismo, *“dicho en otros términos, mientras que la enseñanza intelectualista se basa sobre el principio de la división social del trabajo según el cual el intelecto manda y dirige y el cuerpo obedece y trabaja, con sus correspondientes clases sociales y supuestos antropológicos individualistas, la enseñanza basada sobre el trabajo recupera el ser en común por la mediación de la obra producida” (Casali, 2012:129).*

Saúl Taborda quería reunir el cuerpo con la razón y el estar-con-otros, - esta juntada es uno de los principios de las pedagogías latinoamericanas. Unir nuevamente lo que la Modernidad separó. Argumenta Quijano *“con Descartes lo que sucede es la mutación del antiguo abordaje dualista sobre el ‘cuerpo’ y el ‘no cuerpo’. Lo que era una co-presencia permanente de ambos elementos en cada etapa del ser humano, en Descartes se convierte en una radical separación entre ‘razón/sujeto’ o ‘cuerpo’. La razón no es solamente una secularización de la idea de ‘alma’ en el sentido teológico, sino que es una mutación en una nueva id-entidad, la ‘razón/sujeto’, la única entidad capaz de conocimiento ‘racional’, respecto del cual ‘el cuerpo’ es y no puede ser otra cosa que ‘objeto’ de conocimiento. (...) De ese modo, en la racionalidad eurocéntrica el ‘cuerpo’ fue fijado como ‘objeto’ de conocimiento, fuera del entorno del ‘sujeto/razón’ (Quijano, 2003:224).*

De esta manera, la razón y las ideas están a salvo, pero los cuerpos no. Las pedagogías latinoamericanas intentan suturar esta fisura, este pensar dual y binario. Se trata de unir nuevamente el cuerpo con la razón. El pensar con el sentir. Lo “ajeno” con lo “propio”.

La conquista, como proceso social-cultural, introduce la idea de raza. Con la conquista nace la gramática racial y racista. Así *“la idea de raza, en su sentido moderno, no tiene historia conocida antes de América. (...) muy pronto fue construida como referencia a supuestas estructuras biológicas diferenciales entre esos grupos. La formación de relaciones sociales fundadas en dicha idea, produjo en América identidades sociales históricamente nuevas: indios, negros y mestizos y redefinió otras. Así términos como español y portugués, más tarde europeo, que hasta entonces indicaban solamente procedencia geográfica o país de origen,*

cobraron también, en referencia a las nuevas identidades, una connotación racial Y en la medida en que las relaciones sociales que estaban configurándose eran relaciones de dominación, tales identidades fueron asociadas a las jerarquías, lugares y roles sociales correspondientes, como constitutivas de ellas y, en consecuencia, al patrón de dominación colonial que se imponía. En otros términos, raza e identidad racial fueron establecidas como instrumentos de calificación social básica de población” (Quijano, 2003:202).

La pedagogía de la crueldad nació con la Conquista de América. El Requerimiento es una suerte de “primer manual”. Con la colonización se impuso la cultura del *yo no puedo*. Yo no puedo pensar, escribir. El yo no puedo como gran metáfora de una cultura colonizada. En Nuestra América, las pedagogías de la libertad, de la autonomía, de las esperanzas nacen de las resistencias al opresor. Afirma Taborda: *“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. Su problema no es ya el de la capacidad mera y simple, primero queremos niños, después queremos idóneos” (Taborda, 2011:49).*

¿Las profesoras y los profesores nos hemos olvidado de nuestras infancias? ¿Puede ser que nuestra formación docente se olvide que las niñas y los niños están siendo sencillamente niñas y niños? O tal vez, ¿nuestra formación docente se superimprime a nuestra formación familiar?

¿Será que cuando un/a docente condena a un/a estudiante, se está condenando a sí misma/o? ¿Será que al no reconocer a las/os estudiantes, como sujetos capaces, está negando su propia capacidad?

A partir de varios autores (Assman, Quintar, Freire) se puede afirmar que el vínculo pedagógico amoroso potencia los saberes, las curiosidades, las inquietudes. Habilita el soñar, el imaginar junto a todas las otras tareas y conocimientos escolares, *“la Pedagogía surgió del cariño de los padres y de los deseos de supervivencia y las formas de convivencia que la especie humana aprendió a configurar para servirle de nichos vitales. Este origen de la relación pedagógica no puede ser olvidado en función de los contextos habilitadores de existencias ya adultas, porque en cada vida humana ese origen se repite y constituye una influencia determinante” (Assman, 2013:48).*

La pedagogía de la ternura comparte miradas y objetivos con la “pedagogía de la potencia”, *“entender que la construcción de conocimiento tiene como condición asumir la*

búsqueda permanente de actos de conciencia, implica reconocer que hay un mundo latente, magmático e inconciente que constituye al sujeto individual y social. Implica reconocer otros espacios simbólicos de búsqueda que expliquen comprensivamente a la realidad subjetiva y colectiva: implica, sobre todo, reaprender a leer más ampliamente el mundo, me refiero al campo emocional, afectivo, que en la lógica civilizatoria de la razón positiva está vedado, implica considerar que los esclavos tienen también formas de resistencia que configuraron el mundo del amo –para construirlo o destruirlo-, que no es sólo el imago del amo que hace el mundo, asumir es estar en ese imaginario y negar que hay algo más allá de ese mundo que se impone” (Quintar, 2004:10).

También mundos, cosmovisiones, con la concepción de educación problematizadora de Paulo Freire, *“cuanto más se problematizan los educandos, como seres en el mundo y con el mundo, se sentirán mayormente desafiados. Tanto más desafiados cuanto más obligados se vean a responder al desafío. Desafiados, comprenden el desafío en la propia acción de captarlos. Sin embargo, precisamente porque captan el desafío como un problema en sus conexiones con otros, en un plano de totalidad y no como algo petrificado, la comprensión resultante tiende a tornarse crecientemente crítica y, por esto, cada vez más desalienada”* (Freire, 1980:92).

Incluso Freire y Taborda coinciden en lecturas filosóficas. *“La educación problematizadora se hace, así, con esfuerzo permanente, a través del cual los hombres van percibiendo, críticamente, como están siendo en el mundo en que y con qué están”* (Freire, 1980:94). Para el pedagogo cordobés la comunidad es *“comunidad existencial – antropológica (...) la comunidad del hombre que está en el mundo, del hombre que ‘es con otros hombres’”* (Taborda, 2011:254).

Este ser en el mundo y con otros hombres presume: *“Conocer es expresar el ser”* (Taborda, 2011:254). Este conocer es un conocer indagador. Expresa Taborda que *“el hombre está en el mundo. Inmerso en las cosas que lo rodean, que lo envuelven, que lo traen y lo tienen, él se vuelve a las cosas y pregunta a las cosas. Experimenta. Experimenta el mundo porque el mundo tiene sentido. Pero, primeramente, ese sentido es oscuro y secreto. Por eso, cada vez más ávido de claridad, pregunta el hombre a las cosas. Múltiples son sus preguntas, Múltiples como las vivencias inmediatas con las que tantea su mundo. Pregunta también por el mismo, pues, en cierto momento, él llega a ser un problema cuyo sentido ha de descifrar”* (Taborda, 2011:252).

Veinte años después un pedagogo brasileño afirmó: *“una vez más los hombres, desafiados por la dramaticidad de la hora actual, se proponen a sí mismos como problema. Descubren que poco saben de sí, de su ‘puesto en el cosmos’, y se preocupan por saber más. Por lo demás, en el reconocimiento de su poco saber de sí radica una de las razones de esa búsqueda. Instalándose en el trágico descubrimiento de su poco saber de sí, hacen de sí mismos un problema. Indagan. Responden y sus respuestas los conducen a nuevas preguntas”* (Freire, 1980:37).

Es que ambos pedagogos retomaron las ideas de un filósofo alemán, que sostiene que *“cuando el hombre se ha colocado fuera de la naturaleza y ha hecho de ella su ‘objeto’ -y ello pertenece a la esencia del hombre y es el acto mismo de la humanificación- se vuelve en torno suyo estremeciéndose, por decirlo así, y pregunta ¿Dónde estoy yo mismo? ¿Cuál es mi puesto? (...) Descubre en esta mirada la posibilidad de la ‘nada absoluta’; y esto le impulsa a seguir preguntando ‘¿Por qué hay un mundo? ¿Por qué y cómo existo yo?’* (Scheler, 1938:111). Este hombre, esta persona, este sujeto posee la *“disposición y facultad de producir y configurar formas siempre nuevas del pensamiento y la intuición, del amor y la valoración”* (Scheler, 1938:69).

Este estar-siendo-con-otros, esta idea de humanización implica la denuncia a la colonización. Los aportes de Taborda no se ciñeron al campo exclusivamente pedagógico (aunque nos vengamos centrando en estos) sino que analizaron la realidad social, y nuestra historia.

Igual que Scalabrini Ortiz, denunciaron la presencia del imperialismo que en la época realmente tenía injerencia en nuestro país, a saber: el británico. Establece el cordobés que *“el imperialismo inglés se ha formado mediante la colonización. En la conciencia de todo inglés el prestigio del imperio está esencialmente ligado a la dominación en la India, el extenuado país que por la extensión de su territorio y por el número de sus habitantes es tan vasto como Europa (...) Naturalmente, toda empresa de colonización va acompañada de justificativos elevados. Las potencias políticas que la acometen se remiten siempre a propósitos escogidos. El verbo que da nombre al acontecimiento procede del verbo latino colo, colon, cultum. Porque para el romano colonizar era poner planta, una planta de ciudad en un suelo extraño con fines de dominio y de cultura. Por su origen etimológico es, pues, tanto como salida del suelo patrio hacia fuera”* (Taborda, 2011:410).

El no cuestionar o problematizar los conceptos pensados en otros tiempos o espacios, trasplantarlos sin más, tiene -algo de- colonialidad. Colonialidad de las ideas y de los cuerpos.

Por eso Taborda sostiene que *“la colonización es un fenómeno que alude al sometimiento de un inferior, de un impar, porque comienza afirmando una desigualdad entre colonizador y colonizado, y por esto mismo se propone reemplazar con nuevos servidores a servidores promovidos a rango superior en el orden jerárquico de la nación (...) La colonización es siempre la introducción violenta de una nación en un pueblo débil. Esa introducción crea una situación en la que el pueblo sojuzgado no puede estructurar los ideales de su etnos y en base a tal sacrificio de la autonomía es que pueblos como la India no pueden recuperar su carácter como nación”* (Taborda, 2011:411).

¿Qué decir entonces de transplantar un sistema educativo? *“La estrechez de miras de la educación de la burguesía, la falta de hábito de pensar de las naciones americanas las ha determinado siempre a aceptar sin examen lo peor de la pedantesca pedagogía de importación”* (Taborda; 2011:135).

La pedagogía de importación es el resultado de una vida falsificada. En 1935 Taborda publicó la revista Facundo. Ese mismo año comenzó a salir la Revista *Señales* (proto-forjista), y el 29 de junio nació Forja. Un diagnóstico similar recorre los textos. Aparece fuerte la idea de la falsificación, de la expoliación económica que conjuntamente con la colonización pedagógica que ha deformado todos los campos en nuestro sometido país, *“desde hace un siglo arrastramos una vida falsificada. Falsificada es nuestra política que manejan mesnadas que desconocen y bastardean el principio esencial de la autodeterminación de los pueblos, falsificada es nuestra ciencia que prefiere el rigor de la disciplina filosófica, la técnica mera y simple puesta al servicio de la ganancia profesional, tanto más proficua cuanto menos se sabe responsable; falsificado es nuestro arte y nuestro pensamiento que no se nutren de la continuidad espiritual impresa en el idioma sino que se concretan a ser sombras chinescas de otros pueblos que labran con amoroso tesón las canteras de sus viejas culturas, falsificados nuestros hábitos y nuestras costumbres, antaño, sobrios y fuertes, estregados, hoy, por un falso refinamiento que multiplica las necesidades civilizadas en procura del consumo por la ganancia que supone; falsificado es nuestro concepto del trabajo que no es ya función del hombre al servicio de la comunidad sino sacrificio impuesto por el afán de lucro que lo explota y lo degrada, falsificada es nuestra economía que ya no es la economía de monopolio de la metrópoli española, pero que es el feudalismo capitalista que maneja a su arbitrio y voluntad el fondo económico de que se forman los elementos vitales de las comunidades; falsificado es nuestro sistema institucional a cuya sombra de manzanillo nuestra vocación federalista y comunal languidece afrentada por la limosna de la pañota que le arroja al*

poder central enriquecido con el empobrecimiento de las provincias, pero empobrecido el mismo por su total carencia de la comprensión de nuestro destino” (Taborda, 1994:23-24).

La respuesta a esta falsificación es *“el advenimiento de la era facúndica” (Taborda, 1994:24).* Pero, ¿por qué Facundo? *“Mientras más se agudiza la crisis en la que se hunde el materialismo capitalista, encenagado hasta el hocico en la idolatría de Mammon, más claramente vamos viendo que, por lo que concierne a nosotros, fueron los caudillos -si los caudillos, esos magníficos ejemplares humanos retoñados en raigón castellana en tierra americana- los auténticos portadores de la voluntad de Mayo (...) Facundo es la expresión más alta de la vida comunal, la perfecta relación de la sociedad y del individuo concertada por el genio nativo para la eternidad de su nombre” (Taborda, 1994:21).*

Taborda construyó una línea pedagógica y política: Mayo-los caudillos, tomando una senda diferente a la de la historiografía liberal, comenzó a hacer (se) preguntas por el secreto que encierra el asesinato de Facundo. *“¿Qué significación tiene hoy, al cabo de un siglo, la tragedia de Barranca Yaco? ¿Envuelve un imperativo de examen de conciencia en miras a una rectificación de los rumbos ideales de nuestra vida, o es una mera casualidad el que su centenario se cumpla en una hora, preñada de incertidumbres, en las que las instituciones fundamentales vacilan y ceden como heridas de irremediable falencia?” (Taborda, 1994:16).* También se interrogó por su biógrafo: *“cuando Sarmiento se empeñó en que las comunas argentinas cobraran unidad política, hizo política, y política facúndica; pero la hizo en nombre de una cultura de la colonización que hoy a la luz de lo facúndico, consideramos inadecuada. En nada se patentiza mejor su equivocada actitud que en la tesonera afirmación de sus pobres ideas pedagógicas con las que disimuló un propósito más político que pedagógico, conducido de acuerdo a la táctica puesta en vigencia por las ideas docentes de Condorcet. Para allanar el camino a la unificación nacional, su espíritu vehemente y alucinado comenzó negando a Facundo. Convencido de que Facundo constituía el obstáculo más serio para la unidad anhelada, cometió el error de no ver que Facundo, -'lo facúndico'- era la única y la más segura condición de esa unidad. Aún habiendo alcanzado que Facundo era el poseedor del secreto y de la clave de nuestra vida, se dio a la extraña tarea de condenar nuestra vida al negar su secreto y su clave. Facundo se negó a sí mismo. Se negó a sí mismo en un duelo paradójico consigo mismo” (Taborda, 1994:16).* Aparece la dicotomía *civilización y barbarie* que Jauretche considera (como veremos) una zoncera, la madre de todas las demás.

Se inquietó por lo extraño y lo propio. Para el pedagogo cordobés, antes de 1810, ya existía una comunidad *“esa comunidad estaba estructurada y dispuesta como entidad para la historia y su evidente vocación política era el intercomunalismo federalista. Sobre esas estructuras y esa vocación debimos afianzar la organización nacional. Sobre esas notas peculiares y distintivas debimos crear instituciones originales, expresivas de la idiosincrasia nativa. Pero fuerzas extrañas nos determinaron a proceder de otro modo, y, pagando tributo a las sugerencias alucinantes de la civilización europea surgida de la disolución del orden medioeval, nos dimos a la tarea de casar apresuradamente doctrinas contradictorias”* (Taborda, 1994:17).

La educación está siendo las memorias, las tradiciones y las revoluciones. Este entramado no está cristalizado, es un magma que construye desde “lo propio” y recupera desde “lo extraño”, *“esta exigencia no importa una negación de la legitimidad de la introducción del inventario de productos espirituales decantados en países extraños. El espíritu que es tradición y revolución es también comunicación, pues, la posibilidad de esa injerencia pero, en cuanto concierne a la legitimidad de esa introducción, ella está inexorablemente condicionada por la tradición; pues ahí donde ésta es negada y declarada en falencia, el trabajo del espíritu se detiene y oblitera en virtud de la ausencia de la memoria que es de su esencia. Nada se crea ex nihilo”* (Taborda, 2011:453).

Y en eso llegó Jauretche

Arturo Jauretche nació en Lincoln, en 1901-y murió en la ciudad de Buenos Aires en 1974. Hace su ingreso a la política por el conservadurismo, participa del Alsinismo, de ahí que en sus años mayores dijera Don Arturo que estaba haciendo el camino inverso a la mayoría de los políticos, él subió al caballo por derecha y se estaba bajando por izquierda. La revolución mexicana lo despierta del sueño conservador, observa a las masas, y piensa que son éstas las que hacen la historia. Así, con el advenimiento del yrigoyenismo, como primer movimiento nacional-popular se va a incorporar rápidamente al mismo. Participa de la reforma del '18, pero desde Buenos Aires, luego es crítico de la misma en tanto se desliga de las necesidades nacionales. Luego de protagonizar un alzamiento en Paso de los Libres escribió el poema homónimo. Poco tiempo después, en 1935 fue miembro fundador de FORJA, la cual se disolvió tras el 17 de octubre. Fue presidente del Banco de la Provincia de Buenos Aires hasta 1950. Al derrocamiento del peronismo se lo encuentra nuevamente

conspirando contra los usurpadores del poder. En 1957 publicó “Los profetas del Odio” y en 1967 incorporó una segunda parte “La colonización pedagógica”. Apoya al frondicismo, pero ante la rápida claudicación del mismo, se desencanta y lo critica. En 1968 editó “Manual de Zoncetas. Cercano a la Tendencia Peronista, en 1973 fue director de Eudeba. Fallece en el día de la patria, un 25 de mayo de 1974.

Destacamos que la prosa de Jauretche (con fuerte influencia de Manuel Ortíz Pereyra), es incisiva, mordaz, ágil, lo cual puede ser explicado, en parte, porque Jauretche no escribía, sino como nos cuenta René Orsi, dictaba (Orsi, 1985). Consideramos este punto como relevante para la divulgación de sus ideas. Jauretche mismo desde su humildad sostiene en la Revista Gente que *“para mí, los libros son simplemente un medio (...) son nada más que un divulgador. Creo haber logrado y a esto atribuyo el relativo éxito de mis libros, hacerme entender (...) he tratado de lograr el arte de decir fácil, las cosas difíciles. Generalmente, parece que los escritores se esmeraran en decir difícil, las cosas fáciles”* (Jauretche, 2004:181-182).

Asimismo desde el principio de su obra Los profetas del Odio nos advierte *“pero debo limitar el alcance de la expresión 'cultura' pues mi propósito es pragmático, con lo que evitaré irme por la tangente, de nuestra realidad inmediata hacia lucubraciones de valor universal, pretexto frecuente de los ensayistas y profesores para considerar los problemas argentinos de un modo estratosférico y al margen del compromiso con las urgencias nacionales”* (Jauretche, 1992:143). Desde esta posición epistemológica los problemas argentinos deben ser tratados con criterio argentino, y deben contribuir al desarrollo nacional. Cuando su participación en FORJA, argumenta que *“aspiraba a establecer la justicia social, en progresión ascendente con el desarrollo económico logrado a medida que la liberación nacional creaba las condiciones de producción y distribución de la riqueza, impedidas en nuestro país por los factores anti-progresistas de la estructura imperial. Es decir, lograr los más altos niveles sociales dentro del mundo a que pertenecemos, tal como las condiciones nacionales lo permiten en cuanto se remueven los obstáculos a nuestro desarrollo y dirigir los beneficios de ese progreso en el sentido de la sociedad y no solamente de los individuos colocados en situaciones privilegiadas”* (Jauretche, 1976:13-14).

Divulgar para resolver. La divulgación es un trabajo que requiere en determinados momentos leer los textos y los contextos. Jauretche leyó a Taborda y leyó las razones del golpe de 1955, *“lo anota muy bien Saúl Taborda en sus Investigaciones pedagógicas (...) la exactitud de cuyos señalamientos críticos no exige que se coincida en todas sus conclusiones*

proyectivas. La educación primaria no está dirigida a formar hombres, sino ciudadanos (...) Como dice, Taborda, la escuela pública fue y es una escuela nacionalista (...) Pero este nacionalismo eventual y que eventualmente fue útil, está condicionado, más allá de su efecto inmediato, a una desnacionalización cultural porque no integró lo nacional en fines culturales propios sino en una idea de lo nacional que no resulta de la nación como vida, sino de una concepción ideológica de la nación” (Jauretche, 1992:174).

Ambos autores criticaron a la nación liberal. Frente a la continuidad “Voluntad de Mayo-caudillos”, el liberalismo construyó otra línea “Mayo-Caseros”. Es por eso que cimentó una posición revisionista, y que afirma “*no es pues un problema de historiografía, sino de política: lo que se nos ha presentado como historia es una política de la historia, en que ésta es solo un instrumento de planes más vastos destinados precisamente a impedir que la historia, la historia verdadera, contribuya a la formación de una conciencia histórica nacional que es la base necesaria de toda política de la Nación. Así, pues, de la necesidad de un pensamiento político nacional ha surgido la necesidad del revisionismo histórico”* (Jauretche, 2008: 16) La historia entonces como la política del pasado, y la política como la historia del presente.

Jauretche considera que la Argentina es un país semi-colonial, donde la dominación se asegura a través del aparato de colonización pedagógica (a diferencia de los países coloniales, donde se asegura por las armas), y “*la mentalidad colonial enseña a pensar el mundo desde afuera, y no desde adentro. El hombre de nuestra cultura no ve los fenómenos directamente sino que intenta interpretarlos a través de su reflexión en un espejo ajeno, a diferencia del hombre común, que guiado por su propio sentido práctico, ve el hecho y trata de interpretarlo sin otros elementos que los de su propia realidad”* (Jauretche, 1983; 112). Como parte de esta colonización pedagógica aparece lo que se enseñaba y aún se enseña en la escuela: “*la escuela no continuaba la vida sino que abría en ella un paréntesis diario. La empiria del niño, su conocimiento vital recogido en el hogar y en su contorno, todo eso era aporte despreciable. La escuela daba la imagen de lo científico; todo lo empírico no lo era y no podía ser aceptado por ella, aprender no era conocer más y mejor, sino seleccionar conocimientos, distinguiendo entre los que pertenecían a la 'cultura' que ella suministraba, y los que venían de un mundo primario que quedaba más allá de la puerta”* (Jauretche, 1992:170). Cuenta Don Arturo cómo llegaron a la colonización pedagógica: “*desentrañando la trama de nuestro coloniaje económico, que fue primera tarea, descubrimos que él se asentaba sobre el coloniaje cultural. Descubrimos que ambos coloniajes se apuntalan y*

conforman recíprocamente, pero que si el coloniaje económico daba los puntos de apoyo cultural, éste era, a su vez, la forma de penetración y estabilización de aquél. ¡La traición de la inteligencia! Esa es la primera en el orden de culpas. La primera que debíamos evitar” (Jauretche, 2004: 180)

En nuestro país “la pedagogía hegemónica” dejó en la puerta de la escuela: los saberes, las prácticas y las experiencias populares. Por lo tanto la pedagogía fue definida como sinónimo de lo escolar. Suma Jauretche la anécdota que “*conocíamos por la escuela el Yan-tse-kiang, el Nilo y el Danubio, pero que no teníamos noticias oficiales del río Salado, que está ahí nomás, cerca del pago, y de las lagunas próximas, desde la pequeña, del Tropezón, en las orillas del pueblo, donde nos bañábamos y después, entre cigarrillo y cigarrillo, quemábamos los chuncacos que se nos habían prendido en el agua, hasta el del Chanco, en nuestras chacras, o la de Los blancos en General Pinto”* (Jauretche, 2002: 349)

Resaltamos que hablar de colonización pedagógica, implica también hacerlo de la *descolonización pedagógica*, estos espacios más bien como espacios de lucha por la significación. Para el pensador de Lincoln la descolonización supone una batalla cultural, “*sólo por la victoria en esta contienda evitaremos que bajo la apariencia de los valores universales se sigan introduciendo como tales los valores relativos correspondientes sólo a un momento histórico o lugar geográfico, cuya apariencia de universalidad surge exclusivamente del poder de expansión universal que les dan los centros donde nacen, con la irradiación que surge de su carácter metropolitano. Tomar como absolutos esos valores relativos es un defecto que está en la génesis de nuestra 'intelligentzia' y de ahí su colonialismo”* (Jauretche, 1992:146). Es por ello que establece: “*el aprendizaje por la propia empiria que es lo que corresponde en un pueblo para cuyo pensamiento aún no han sido escritas las bibliotecas y para el que no sirven los laboratorios ajenos”* (Jauretche, 2011; 101).

Esta colonización pedagógica imparte en todo el tejido social un conjunto de zonceras, las cuáles las define Jauretche como: “*La instrumentación cultural se encarga que el país se venga zonzo (...) de aquí que suele suceder que los que andan con libros no entiendan los intereses del país y sólo los entiendan los que leen alpargatas en lugar de libros. Éstos saben poco pero llevan la ventaja de no saber lo que enseñan los colonizadores. Y no saber, cuando saber es tontería, es sabiduría”* (Jauretche, 2004: 12). En este sentido argumenta: “*La instrumentación cultural se encarga que el país se venga zonzo (...) de aquí que suele suceder que los que andan con libros no entiendan los intereses del país y sólo los entiendan los que*

leen alpargatas en lugar de libros. Éstos saben poco pero llevan la ventaja de no saber lo que enseñan los colonizadores. Y no saber, cuando saber es tontería, es sabiduría” (Jauretche, citado en Galasso, 2005: 407)

La *intelligentzia* es el resultado de la colonización cultural. Taborda y Jauretche desconfiaron de los hombres de ideas, de la *intelligentzia*. *“El hombre formado en la escuela de las ideas se aferra a los mitos y a las cristalizaciones que constituyen el inventario mental de nuestros antepasados” (Taborda, 2009:210)* los mitos y las cristalizaciones alejan a estos hombres de ideas *“(…) del vivo contacto con los graves problemas que atañen al destino de nuestra comunidad” (Taborda, 2009:212)*. Mientras Jauretche suma que *“el hombre de nuestra intelligentzia no mira la realidad para comprenderla sino que intenta aplicar las soluciones, los esquemas de otras realidades, que acata por sobreestimación de aquellas y subestimación de ésta” (Jauretche, 1976; 63-64)*

¿Quiénes son estos hombres? Estos hombres de ideas son *“escritores, pensadores, académicos, profesores y profesionales cuya visión se dilata por la propia profesión. Crean la cultura; pues, a lo menos cuantitativamente, ésta se expresa por la suma de los productos obtenidos por el esfuerzo que ponen a su contribución; pero con esto, lejos de mantenerse en íntimo trato con la fluencia vital originaria de esos productos, se clausuran en un limbo en cuyo clima lo inmediato y cotidiano carece de sentido y estimación. Tanto que en nuestra realidad concreta esta actitud cobra ya los pronunciados relieves de una escisión entre el pensamiento y la vida” (Taborda, 2009:213)*.

¿Cómo se logró separar nuestras problemáticas de las ideas? *“La incapacidad para ver el mundo desde nosotros mismos ha sido sistemáticamente cultivado en nuestro país” (Jauretche, 1992:158)*.

Palabras finales

Lo pedagógico-cultural incluye a las pedagogías pero las trasciende. Nuestras pedagogías vienen a reunir el cuerpo con la razón, el pensar y el sentir, lo que había quedado, y aún queda por fuera, de las escuelas: las prácticas, las experiencias y los saberes de las clases populares. *“Hasta el mismo maestro era subestimado en cuanto hombre, en función de una imagen ideal del mismo, correspondiente al concepto de 'cultura'” (Jauretche, 1992:172)*. La herida de la modernidad, entre “trabajo intelectual” y “trabajo manual” continúa abierta. Las y los docentes siguen siendo subestimados y se están formando como meros ejecutores de

las políticas que se diseñan en los ministerios. No como autoras y autores. Qué bello sería un diálogo entre maestras/os y funcionarias/os. Un diálogo entre dos gramáticas diferentes: las políticas educativas y las pedagogías. Será cuestión de aprender a conversar e incluso a leer. Leer textos, contextos y, sensibilidades. Las pedagogías nacen de las aulas, de nuestras experiencias, de nuestras prácticas.

Muchas veces, las compañeras y los compañeros docentes creen que sus experiencias son anécdotas y piden permiso para compartirlas. Desconociendo que en ellas hay principios filosóficos y pedagógicos. Sin embargo, las prácticas no hablan por sí mismas, hay que pensarlas, reflexionarlas con otras y otros. Es necesario generar ámbitos de intercambio de sentires y pensares, donde estos diálogos se sistematicen en textos, en escritos. Animarse a escribir. Ponerle nombre a nuestras intuiciones y a repensar conceptos que nos permitan compartirlas y convidarlas.

Jauretche recordó que su madre era maestra: *“con emoción evoco a mis maestros de primeras letras –como no hacerlo si mi madre también fue maestra– (...) Ellas también tenían que desdoblarse su personalidad a riesgo de contradecir inspecciones y programas, y elaborar el suyo de contrabando para salvar a base de personalidad, la distorsión del hecho y la teoría”* (Jauretche, 1992:172).

Nuestra tarea es ver el mundo, pensar, soñar, imaginar y escribir desde el Sur hacia la humanidad. Nada de lo humano nos es ajeno, *“la idea no fue desarrollar América según América, incorporando los elementos de la civilización moderna; enriquecer la cultura propia con el aporte externo asimilado, como quien abona el terreno donde crece el árbol. Se intentó crear Europa en América trasplantando el árbol y destruyendo al indígena que podía ser obstáculo al mismo para su crecimiento según Europa y no según América”* (Jauretche, 1992:148).

La metáfora del árbol nos recuerda a otro gran pensador. *“Injértese en nuestras Repúblicas el mundo; pero el tronco ha de ser el de nuestras Repúblicas”* (Martí, 2005:10). Jauretche leyó en Taborda una sutileza, ya que éste realizó un gran estudio pedagógico, donde escribió sobre pedagogía y colonización. Retomó sus palabras, -ideas y las reescribió en otro tiempo, en otra temporalidad. Doble temporalidad: la vital y la política. Taborda muere en las vísperas, en 1944, pero presintió lo que se vendría. *“La era que adviene cargada del eros del trabajo”* (Taborda, 2011:374).

¿Qué sucede con las ideas y sus autores? ¿Qué acontece cuando las ideas no pueden irradiarse si el momento histórico le es adverso?

Además, están las escrituras personales y las preocupaciones. Taborda tuvo una gran preocupación por la pedagogía; en tanto que Jauretche escribió para explicar lo que sucedió con el primer peronismo. ¿Cómo fue posible la derrota y el golpe de estado de 1955? Se podría pensar que el tiempo le fue adverso, pero su libro “Los Profetas del Odio” no para de venderse. Para intentar comprender lo sucedido, recurrió a la historia, la economía, la pedagogía. Decidió divulgar, hace rodar en las calles un concepto: la colonización pedagógica. De alguna manera, lo desempolvó y lo comenzó a agitar. Éste concepto comenzó a ser un nombre propio, una voz, un eco.

¿Cuántos conceptos continúan “enclaustrados” esperando un acto de amor y generosidad?

Bibliografía

Assman, H. (2013) *Placer y ternura en la educación*. México: Alfaomega.

Casali, C. (2012) *La filosofía biopolítica de Saúl Taborda*. Lanús: Ediciones UNLA.

Cooke, John William. (2009). Duhalde, Eduardo Luis (Comp.). *Obras Completas. Peronismo y revolución. Apuntes para la militancia. La lucha por la liberación nacional/Informe a las bases*. Tomo V. Buenos Aires: Colihue.

Ferrero, Roberto. (1988). *Saúl Taborda, de la Reforma Universitaria a la Revolución Nacional*. Buenos Aires: Alción.

Freire, P. (1971) *La educación como práctica de la libertad*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Freire, P. (1980) *Pedagogía del Oprimido*. España: Siglo XXI.

Galasso, Norberto. (2005). *Jauretche y su época. La revolución inconclusa, 1955-1974*. Tomo II. Buenos Aires: Corregidor.

Galasso, Norberto. *Saúl Taborda (1885-1944)*. En Galasso, Norberto (comp.). *Los Malditos. Hombres y mujeres excluidos de la historia oficial de los argentinos*. Buenos Aires: Ed. Madres de Plaza de Mayo.

Jauretche, A. (1992) *Los profetas del odio*. Buenos Aires: Peña Lillo Editor.

Jauretche, Arturo. (1976). *Forja y la década infame. Con un apéndice de manifiestos, declaraciones y textos volantes*. Buenos Aires: Peña Lillo.

Jauretche, Arturo. (1983). *Filo, contrafilo y punta..* Buenos Aires: Peña Lillo.

Jauretche, Arturo. (2004). *Manual de Zoncetas Argentinas*. Buenos Aires: Corregidor.

Jauretche, Arturo. (2004). *Textos selectos*. Buenos Aires: Corregidor

Jauretche, Arturo. (2008). *Política nacional y revisionismo histórico*. Buenos Aires: Corregidor

Jauretche, Arturo. (2011). *Mano a mano entre nosotros*. Buenos Aires: Corregidor.

Martí, J. (2005) *Nuestra América*. Buenos Aires: El Andariego.

Orsi, René. (1985). *Jauretche y Scalabrini Ortíz*. Buenos Aires, Peña Lillo.

Quijano, A. (2003) Colonialidad del poder, eurocentrismo y América Latina. En *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales*. Buenos Aires: Clacso.

Quintar, E. (2004) Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en A. L. En *América Latina los desafíos del pensamiento crítico*. México: Siglo XXI.

Scheler, M. (1938) *El puesto del hombre en el cosmos*. Buenos Aires: Losada.

Taborda, S. (1994) *La argentinidad preexistente*. Buenos Aires: Editorial Docencia.

Taborda, S. (2009) *Escritos Políticos*. Buenos Aires: Biblioteca Nacional.

Taborda, S. (2011) *Investigaciones Pedagógicas*. La Plata: Unipe.