

Apuntes para una evaluación del Congreso Pedagógico

por ADRIANA PUIGGROS

Tres meses después de la asamblea final del Congreso Pedagógico, no quedó una sola línea persistiendo en los periódicos, un solo comentario a favor o en contra en los debates públicos, un solo reclamo que recordara el aire de batalla que poblabía el clima pedagógico hasta hace poco tiempo.

Es posible que las fuerzas centrífugas que asfixian en la Argentina los gérmenes de nuevos procesos, las reacciones regresivas de los mismos agentes sociales y políticos que plantean propuestas progresistas y luego son incapaces de sostenerlas, hayan logrado su objetivo. En tal caso, el Congreso habría sido inútil, o más bien solamente coherente con el desánimo generalizado y concurrente a la demostración de la inutilidad de todo intento voluntario de mover las estancadas aguas de la sociedad.

Puede haber ocurrido también que el Congreso Pedagógico haya tocado tanto corrientes de intereses superficiales y esfimeros, como otras profundas. Tal vez echando una mirada general a la sociedad en su conjunto sea válido lo primero. Pero deteniéndonos en algunos síntomas intermitentes, dispersos y poco escuchados, podríamos sospechar que el Congreso Pedagógico —u otros procesos que en su nombre se desencadenaron— movió opiniones, tocó sentimientos y hasta rozó las posiciones de quienes están implicados en la educación, en una magnitud que es difícil calcular a tan breve tiempo que nos separa del evento.

Detengámonos en los síntomas a los cuales me referí. Se trata de anécdotas, claro está. De lo contrario, serían posiciones triunfantes, legales y en vías de institucionalizarse. Pero no es así. Por ahora hablo de la protesta de algunos docentes de la Patagonia que ante la afirmación de la inutilidad del Congreso dijeron que los efectos de las discusiones se sentían en la enseñanza. Me refiero también a la persistencia de algunas asociaciones de padres surgidas con la finali-

1. DESARROLLO GLOBAL

dad de participar en el Congreso, reorganizadas luego con el objetivo de defender permanentemente una educación justa y democrática. Recuerdo a los educadores del norte que se sienten defraudados por resoluciones incluidas en algunas constituciones provinciales que retrotraen la ideología educativa al estado anterior a las discusiones desarrolladas durante el Congreso. Y podría multiplicar los ejemplos.

Para cada padre, docente o estudiante que participó de las reuniones del Congreso Pedagógico, fue una experiencia nueva durante los anteriores doce o catorce años. El valor de tal participación, sus efectos sobre las concepciones y las prácticas educativas no pueden medirse en términos de los resultados formales y de política educativa general. Es necesario usar otros parámetros, tales como las actitudes y elecciones pedagógicas de los docentes antes y después de su participación o las opiniones de los padres en iguales momentos. Dicho de otra manera, cabría investigar si cambió el sentido de las miradas y de las palabras, es decir, si los adultos implicados en la educación se movieron de su posición estereotipada, si los eternos receptores del mensaje adulto y dominante recuperaron alguna parte del espacio que ha sido llenado por la palabra de quienes conducen el proceso educativo.

Es probable que a primera vista mi planteo pueda parecer excepcionalmente subjetivo. En la segunda parte de este artículo, haré un desarrollo en torno a la imposibilidad del Congreso y su fracaso como consecuencia de su estructural vinculación con la situación de incremento de la opresión económico-social y polarización que viven los sujetos sociales que se educan y que educan. Pero he preferido comenzar destacando la existencia de procesos que tienen plazos, dimensiones y formas de desarrollo muy diferentes a los que desembocan de inmediato en decretos, leyes y públicas alocuciones. Quiero decir que los vínculos políticos que se reflejan en los actos públicos de los agentes directivos del proceso educativo (gobierno, partidos políticos, asociaciones públicas, etcétera) de ninguna manera agotan lo político que es constituyente de la relación pedagógica. El ritmo y las modalidades de los cambios que se producen en uno y otro nivel no siempre son sincrónicos, ni proceden en un mismo sentido.

Los países que realizaron campañas de alfabetización masivas, tales como Nicaragua o Cuba, y también los grupos que desarrollan tareas de educación de adultos en pequeña escala, le otorgan especial importancia a la postalfabetización o a las tareas de continuación y sostenimiento de los resultados positivos del programa. En esta segunda etapa, la atención se centra especialmente en los sujetos particulares, a diferencia del anterior momento en el cual prima el sujeto pueblo, clase trabajadora o, en fin, como se denominé en cada caso al conjunto social más amplio al cual se dirige la campaña.

Una lectura de este tipo de eventos masivos realizada desde el ángulo de los efectos políticos generales, permite descubrir la constitución de sujetos capaces de actuar en el más amplio nivel político-institucional. La alfabetización habilita al campesinado marginado y al sector de la clase obrera que olvidó la lectura y la escritura por falta de uso o que no tuvo acceso a ellas para ser gestores de sus propios discursos.

En este nivel de análisis, nos encontramos con nuevos sujetos políticos que han sido constituidos en el marco de la lucha política, pero a los cuales contribuyó a habilitar el proceso educativo.

Otro ángulo de análisis, el de las particularidades de los grupos implicados en las campañas de alfabetización, se hace evidente durante la realización de tales programas, pero probablemente aun más cuando bajan las olas del entusiasmo inicial y es necesario sostener el proceso iniciado y arraigarlo en el grupo social. Se trata ahora de la participación política en las instituciones de la zona, del cambio en la posición respecto de la escuela, de la recomposición de los roles de educador y educando que se organizan permanentemente entre miembros de cada institución y comunidad educativa. Es en este nivel donde podría observarse si caló el programa en las viejas formas autoritarias, en los modelos educativos tradicionales, impositivos y poco democráticos, si varió la estructura del sujeto pedagógico.

Los programas que buscan una movilización profunda de las posiciones de educadores y educandos en una dirección democrático-popular pueden tener muchas formas o modalidades pedagógicas. Pero lo que no puede faltar es la instancia de la auténtica participación. De lo contrario, se trata de nuevos programas de instrucción pública que, lejos de buscar la constitución de nuevos sujetos, tienen la intención de modernizar los antiguos. El mero cambio de contenidos no varía la naturaleza de la distribución del poder en el interior del proceso educativo. Debe aclararse que su inmovilidad, es decir el abandono de la transformación de los contenidos, es también un insalvable obstáculo para la constitución de nuevos sujetos.

El Congreso Pedagógico no pretendía revolucionar la educación nacional. Tan sólo se trataba de lograr una democratización de las instituciones y su puesta al día, mediante una discusión amplia de toda la sociedad y finalmente una legislación que recogiera los resultados de tal discusión. Esa era la intención de los radicales en su momento de euforia reformista inicial, que fue acompañada por todos los partidos políticos. Todos ellos miraban entonces al doloroso reciente pasado y en un esfímero gesto de responsabilidad política y social consideraron importante realizar una gran consulta nacional sobre la educación que, finalmente, se ocupara de los argentinos que harán funcionar este país en las próximas décadas. Una preocupación

eran los contenidos y también el autoritarismo y la represión que había calado profundamente en las relaciones entre educadores y educandos. Se sospechaba —como mostrarían poco después películas como *La historia oficial* y *Los chicos de la guerra*— que una condición para el mantenimiento de esta débil democracia representativa era producir ciertos cambios en los discursos pedagógicos y en las posiciones de los sujetos sociales que los sustentaban. Pero pocos fueron los sectores políticos que, en el momento de la euforia, se dieron cuenta de la contradicción existente entre sus propios profundos temores, rechazos o compromisos adversos a la participación popular, y la necesidad de movilización sin la cual resultaría política y técnicamente imposible llevar adelante la programada consulta.

Algunos se dan cuenta temprano y otros demasiado tarde

Sin embargo, hubo algunos expertos en la pedagogía del atraso y el autoritarismo que pusieron el grito en el cielo advirtiendo de los peligros de la participación de quienes nada sabían de pedagogía y carecían de educación. Sectores vinculados a la jerarquía de la Iglesia Católica, empresarios privados, funcionarios de la dictadura militar, dirigentes de la derecha liberal y desarrollista, consideraron que en un sistema representativo el pueblo no debería opinar directamente sobre la educación. Agregaron que el Congreso Pedagógico era convocado para evadir la responsabilidad de burócratas y gobernantes.

Otros comprendieron a tiempo que, aunque hubieran preferido que las reformas a la educación argentina surgieran de conversaciones palaciegas y de la utilización del sistema de presiones mediante el cual los intereses privados y en especial la Iglesia Católica inciden decisivamente en la educación argentina desde que tenemos memoria, las cartas ya estaban echadas. El cálculo fue casi perfecto: los partidos políticos serían incapaces de conducir un proceso de discusión y de gestación de propuestas y cederían rápidamente ante las insinuaciones de la Iglesia. No movilizarían, tanto porque les faltaría la capacidad y la organización necesaria, cuanto porque le temen a la movilización mucho más que la Iglesia. Esta, por el contrario, cuenta con dos mil años de experiencia en la materia, posee una organización territorial capaz de llegar a la mayoría de la población y agentes intelectuales insertados en todos los niveles y resquicios de la trama social. En el caso del Congreso Pedagógico se sintió en condiciones de intervenir, hegemonizar y ganar. Predijo que, tal como luego se comprobó, los partidos políticos y el gobierno, concediéndoles o retirándose por debilidad o por temor, le allanarían el camino. Era posible luchar por imponer viejas aspiraciones de los sujetos sociales y políticos más

reaccionarios del país: la privatización de la enseñanza y la educación religiosa en las escuelas públicas; la modernización tecnocrática de las instituciones y la renovación conservadora de los contenidos. Se trataría de asegurar la reproducción del sujeto pedagógico tradicional. Los más reaccionarios pretendían elitizarlo, incrementar los rasgos de autoritarismo y se colocaban en una posición que el liberal José Manuel Estrada hubiera rechazado por vetusta y antidemocrática. Los más, querían retrotraer las cosas a 1882, pero esta vez, ganando. Unos pocos, los más lúcidos, entendían que la posición de una iglesia social cristiana debía coincidir ni más ni menos que con el tan vapuleado Domingo Faustino Sarmiento.

La dirigencia de la Iglesia Católica argentina está orgánicamente ligada a los intereses de una burguesía pragmática, especuladora, desinteresada del futuro de la sociedad, inepta para garantizar el desarrollo de un capitalismo independiente, reacia a todo pacto social que afecte sus más mínimos intereses. Por tal razón, no se produjeron en la ideología pedagógica oficial de la Iglesia los cambios necesarios para generar un programa modernizante y participativo que probablemente le hubiera asegurado el triunfo en el Congreso Pedagógico. Personajes como Juan Llerena Amadeo, quien fuera ministro de Educación de la dictadura de Videla, actuaron en la primera plana del Congreso, aliados con los delegados menos representativos y más retrógrados de algunas provincias peronistas y con los delegados de la Iglesia. Seguramente ése fue el más grave error cometido por el CONSUDEC, el cual, más allá de sus tendencias internas, terminó colocado, a los ojos de la opinión pública y a los efectos concretos de las votaciones en las asambleas de base y en la Asamblea final, en la peor de las posiciones.

La sociedad no estaba preparada para revolucionar la educación, pero tampoco dispuesta a entregar las nuevas generaciones al oscurantismo. La coincidencia entre el grado de deterioro económico, social y político y las posiciones ideológico-pedagógicas de las diferentes regiones del país fue notable. El norte envió a la Asamblea de Río Tercero delegaciones irrepresentativas de los jóvenes docentes que leen lo que les llega de Paulo Freire y se interesan por la democracia, y otras vinculadas a los poderes caudillexcos provinciales. El litoral matizó sus delegaciones, en las que primó un espíritu progresista. El sur, la única zona del país que crece, se destacó por su luchadora delegación, que sostuvo con firmeza los principios de democracia, justicia social, laicismo y hegemonía del Estado en la educación.

El bloque que reunió a radicales consecuentes con el ideario yrigoyenista, peronistas renovadores que fueron capaces de quebrar la unidad partidaria en torno a posiciones conservadoras y ponerse

del lado de la democracia y la justicia social, izquierdistas e independientes consiguió una ajustada mayoría tanto en la Asamblea de Embalse de Río Tercero como en muchos de los eventos oficiales del Congreso. Los dirigentes vinculados a la jerarquía eclesiástica pudieron comprobar que estaban en lo cierto quienes entre ellos propiciaban la moderación y la negociación porque la ideología más ultramontana, finalmente, fue perdedora.

Es difícil plantear, aunque sólo fuera hipotéticamente, si la correlación de fuerzas existente en la Asamblea fue representativa de las asambleas de base, sobre todo teniendo en cuenta que en estas últimas existieron toda clase de irregularidades e incluso actos de violencia mediante las cuales —es el caso de Santa Fe— los sectores más progresistas fueron expulsados. Los documentos que elaboraron grupos de base democráticos fueron numerosos pero no existieron mecanismos suficientes para darles curso. Una revisión al archivo computarizado de la Universidad Nacional de La Plata, donde fueron guardados muchos de ellos, probablemente depararía sorpresas. La respuesta a la incognita sobre la importancia de una opinión democrática popular estará en el futuro y se expresará a través de los pocos resquicios que el sistema educativo deja fuera de la maquinaria burocrática.

Al día siguiente de la Asamblea de Embalse de Río Tercero, la apertura impulsada por la reunión parlamentaria del 30 de setiembre de 1984 al aprobar la Ley 23.114 quedó cerrada. No se previeron mecanismos de continuidad para los procesos de discusión, crítica y producción que germinaron, sino que se evitó su posterior desarrollo.

En una sociedad en crisis, unir es ir contra la corriente

Analizando el Congreso Pedagógico de 1984-1988, queda claro que el cierre, momento del consenso y el disenso que institucionalizaron una concepción, fue hecho sobre el pasado y no sobre el futuro. Es cierto que no es posible consolidar un proyecto educativo sin un proyecto nacional. Pero esa evidencia no excluye la posibilidad de plantear finalidades, deseos y direcciones que deberían guiar el proceso educacional en la perspectiva de una sociedad democrática.

Tampoco las propuestas referidas a la solución de cañidores problemas inmediatos, tales como la situación de las escuelas secundarias o el analfabetismo, requiere necesariamente de la formulación de un programa que comprenda el conjunto de la vida nacional. La dificultad reside en el planteo de una prospectiva de mediano plazo y en conseguir imaginación para proyectar hacia el futuro mediato, y además de contar con recursos para programas inmediatos.

El Congreso Pedagógico avanzó en propuestas referidas a la

modernización de la estructura del sistema y su democratización, pero el pacto político sobre el cual se apoyó no tuvo el impulso de los grandes intentos reformistas, ni mostró el nacimiento de utopías de transformación de la educación. El hombre del futuro estuvo ausente, la actualidad con todas sus frustraciones marcó el límite de la imaginación. La única posibilidad de lograr consenso para una educación no represiva ni comprometida con los sectores más reaccionarios de la sociedad fue acordar sobre las antinomias que tuvieron actualidad muchas décadas atrás y avanzar cuidadosa y parcialmente en recomendaciones de tibia modernización.

¿Hubiera sido posible otro resultado o el alcanzado refleja los topes de modificaciones que puede soportar la Argentina actual? La respuesta radica en la comprensión de la profundidad de la crisis que vive la sociedad. Esa crisis se manifiesta a través de la imposibilidad en el marco del capitalismo de hallar soluciones económico-sociales sin afectar los intereses de las minorías explotadoras a la vez que en la resistencia de estos últimos sectores a ceder en función de la voluntad general. Aparece en la pérdida de credibilidad de la dirigencia política desde el centro a la izquierda pasando por el peronismo y en la adhesión efímera de los votantes a las opciones que simbolizan el rechazo de la política económico-social del gobierno, más allá de que esas mismas opciones no presenten otra alternativa para el futuro. La crisis se hace evidente en la falta de proyectos en todos los órdenes de la vida social y particularmente en el educativo.

Sumemos, entonces, algunos sucesos. El Congreso Pedagógico movió unas cuantas opiniones y tal vez movilizó sectores más importantes de lo que imaginamos. Al menos legitimó el rechazo de una mayoría al régimen educativo dictatorial. Abrió un espacio para el desarrollo de nuevas propuestas. Pero tales propuestas solamente van apareciendo en forma de aisladas microexperiencias, que avanzan con grandes dificultades (por ejemplo, los consejos escolares de la provincia de Buenos Aires, o la reforma secundaria que acaba de ponerse en marcha). El Congreso Pedagógico fue un factor posibilitante de tales experiencias, pero es necesario que la sociedad, los dirigentes políticos y educacionales, las asociaciones docentes y de padres, generen proyectos de amplio alcance, junto con soluciones puntuales e inmediatas, si se quiere evitar que el viejo sistema educativo caduco sea reemplazado por soluciones tecnocráticas y un remozado autoritarismo.

El tema determinante es que los acuerdos requeridos para generar proyectos de largo alcance implican convenir un sujeto pedagógico. Los docentes, el gobierno, las instituciones educativas privadas y los estudiantes tienen que llegar a coincidir en las características que tomará tal sujeto. Esto es, en la posición que ocupará el educador y la del educando, tomando ambos términos en su más amplio sentido

(gobierno o Estado docente-pueblo; adultos-jóvenes generaciones; sectores dirigentes-sectores dirigidos; maestros-alumnos, etcétera). La propuesta del gobierno —expresada en el Congreso y reiterada en el discurso presidencial de homenaje a Sarmiento en el acto central del centenario de su fallecimiento— es reconstruir, modernizado, el sujeto propuesto por el prócer. El peronismo renovador que rompió en la Asamblea con el nacionalismo católico y las concepciones vetustas agregó al sujeto sarmientino algunos de los prototipos sociales excluidos por el sanjuanino, en particular la población del interior, expresada a través de la participación de los gobiernos provinciales y la presencia de referencias a los derechos político-pedagógicos y culturales de esa población en el discurso pedagógico. La izquierda sólo repitió el esquema liberal, sin destacar ningún rasgo, sin eliminar ninguno, o sea la idea sarmientina de escuela pública como equivalente a educación popular.

El viejo sujeto pedagógico elaborado por Sarmiento —que, como es sabido, se inspiraba en el espejo de la sociedad imaginada por Tocqueville y Horace Mann— partía de una escisión inicial: los indígenas eran excluidos como sujetos sociales susceptibles de educación, además de considerarse que el mejor camino era su eliminación física. Quedaban los gauchos, los mestizos, los trabajadores rurales, todos los cuales eran sujetos de educación si se cumplía la condición previa de desmovilizarlos y disolver sus formaciones políticas, sociales y culturales. Cumplida tal tarea, restaría una población carente de historia propia, sin una cultura utilizable en el proceso educativo. El sujeto social “educable” coincidiría con esa población. Establecería un vínculo de enseñanza-aprendizaje con un educador portador del saber (los saberes patrios, ciudadanos, geográficos, históricos, lingüísticos, científicos, etcétera), semantizado por medio de las palabras del maestro argentino, de los políticos hablando en los actos patrióticos, de los libros de texto. El sistema de enseñanza elaborado para tal sujeto abstracto sería, ahora sí, el instrumento más democrático con el cual contaban las sociedades de la época: la escolarización.

No debe olvidarse la estructura del modelo sarmientino ni la historia que recorrió si se pretende evaluar este Congreso Pedagógico que, no en vano, se realizó bajo la advocación de aquel otro de 1882 al cual no concurrió el sanjuanino, pero del cual fue, sin embargo, su más destacada presencia. Allí se gestó un sistema educativo que quería para ser concretado de la presencia de los sectores sociales que el mismo Sarmiento, como portavoz de la débil burguesía progresista argentina, había eliminado. Nadie sino los desposeídos, con toda su carga histórica y cultural eran —y son— capaces de sostener el carácter popular de la educación. Su ausencia convertía la denominación “popular” en un lapsus, en el síntoma de la ausencia. La burguesía carente

CONGRESO PEDAGOGICO NACIONAL

de voluntad política para realizar las grandes tareas de la época, aquellas requeridas para poner a la Argentina en el camino de la modernidad, no iba a ser quien defendiera realmente el carácter democrático de la educación. Por el contrario, una escuela que pudo haber sido popular, resultó un vehículo para la imposición de un orden que subordinó los intereses y las interacciones del pueblo.

Ahora, un siglo después, la gran tarea del Congreso Pedagógico, la única que podía hacerlo imperecedero era restituir el lugar usurpado a los sujetos sociales que Sarmiento quiso matar, al mismo tiempo que rescatar el elemento democrático que nunca llegó a concretarse plenamente. Hoy el pueblo necesita más que nunca una educación democrática y los componentes democráticos del Congreso de 1882 necesitan encontrarse con el sujeto perdido, en una sociedad en la cual la democracia popular es una condición para sobrevivir.

Decía al principio que los resultados de este Congreso, que debió proyectarse hacia el siglo XXI, no pueden evaluarse solamente por las recomendaciones finales, sino que deben tenerse muy en cuenta los efectos profundos que pueden haber causado las conversaciones, discusiones, intercambio de ideas, elaboraciones conjuntas y reflexiones colectivas. Si hubo cambios, su profundidad podrá evaluarse de acuerdo con las modificaciones que se demanden en el sujeto pedagógico y no solamente por la reproducción ampliada de vínculos y contenidos tradicionales. En otras palabras, los cambios de posición en la relación entre educadores y educandos —tomados ambos términos en el sentido más amplio que aclaré más arriba— aparecerán en luchas por la cogección educativa, por la participación de los padres en las escuelas primarias, por la incorporación de los alumnos al gobierno de las instituciones educativas a las cuales concurren, por la desburocratización del sistema, por la garantía de igualdad de oportunidades en todos los niveles de la educación, por el protagonismo del interior y la federalización plena del sistema.

La construcción de algunas escuelas más, tomada como símbolo de crecimiento del sistema sin modificaciones, no es una solución a la crisis educativa argentina. Además de aportar los recursos materiales y humanos necesarios para que la educación sea popular y democrática es condición *sine qua non* que sus discursos se articulen sobre el eje de un proyecto de sociedad en la cual reine la justicia social y la democracia.