

serie ensayos polémicos

Nicolás Lynch

El pensamiento arcaico en la educación peruana



Fondo
Editorial



Nicolás Lynch

El pensamiento arcaico en
la educación peruana



FONDO EDITORIAL
UNIVERSIDAD NACIONAL
MAYOR DE SAN MARCOS

ISBN: 9972-46-267-6

Hecho el Depósito Legal: 1501362004-7978

Primera edición: Lima, noviembre de 2004.

Tiraje: 3 000 ejemplares

© Nicolás Lynch Gamero

© Fondo Editorial de la UNMSM

La universidad es lo que publica

CENTRO DE PRODUCCIÓN FONDO EDITORIAL

UNIVERSIDAD NACIONAL MAYOR DE SAN MARCOS

Calle Germán Amézaga s/n Pabellón de la Biblioteca Central -

4.º piso - Ciudad Universitaria,

Lima-Perú

Correo electrónico: fondoedit@unmsm.edu.pe

Página web: <http://www.unmsm.edu.pe/fondoeditorial/>

Director / José Carlos Ballón Vargas

—PRODUCCIÓN—

Editor / Odín R. Del Pozo O.

Diagramador / Gino Becerra Flores

—VENTAS Y DISTRIBUCIÓN—

Jaime Villanueva Barreto

619-7000 (anexo 7530)

—ADMINISTRACIÓN—

Erminia Pérez Vásquez

619-7000 (anexo 7529) - Fax: 464-7060

Imagen de carátula: Detalle de fotografía de Liu Zheng,

«Statues with chairman Mao Ze Dong»

Fotografía de contracarátula: W. P.

Impreso en Lima-Perú

La editorial no comparte necesariamente las opiniones vertidas por los autores.

*Queda prohibida la reproducción total o parcial sin
permiso escrito de la casa editora.*

Contenido

Introducción	9
La educación como un problema político e ideológico	13
La hegemonía maoísta en el movimiento magisterial	21
El maoísmo como pensamiento arcaico	31
Reacción conservadora con discurso revolucionario	39
La otra cara del pensamiento arcaico	49
Del clasismo al clientelismo	57
Complacencia y complicidad frente al radicalismo clientelista	71
Conclusión	75
Bibliografía	81

Introducción¹

Existe un pensamiento arcaico, anclado en otro tiempo, que impide enfrentar los problemas estructurales de la educación peruana. Se trata de una ideología radical, imitación de otras latitudes —el maoísmo criollo—, enarbolada por los principales grupos que hacen trabajo sindical y político en el magisterio peruano en las últimas tres décadas. Es una ideología sin pensamiento crítico que toma el ropaje de un «ísmo» importado caracterizado por su simpleza y predispuesto a la radicalidad. Por ello, es la otra cara del poder: colonial, feudal y, finalmente, neoliberal. Intenta ser una de las formas de sacarle la vuelta, sin hacerlo en realidad, a las mezquindades históricas de

1 N. del A.: anteriormente he publicado dos artículos sobre el mismo tema y con igual título: «El pensamiento arcaico en la educación peruana», *Perú Económico*, vol. 26, n.º 10 (octubre 2003); «El pensamiento arcaico en la educación peruana», *Nosotros*, n.º 4 (julio-agosto 2004). Agradezco a las personas que comentaron diversos borradores de este trabajo, pero en especial a quienes lo hicieron por escrito, como fueron los colegas Carlos Iván Degregori, Edmundo Murrugarra y Osmar González. Agradezco también a María del Carmen Ghezzi por su corrección de estilo y acertados consejos editoriales.

los que mandan en el Perú. Combatirlo es difícil porque es una influencia que aparece como representante de los intereses de los docentes que luchan por mejorar las condiciones de aguda precariedad material, especialmente los bajísimos sueldos, en que se desenvuelve el magisterio. No es un pensamiento que se haya originado en el maestro común y corriente o que sea plenamente asumido por este, sino de grupos dirigentes con intereses específicos que defender, que quieren mantener las cosas tal como están, porque ello les significa un sistema de pequeñas ventajas que crea redes de clientela y les permite reproducirse en ese ámbito bajo su control.

El pensamiento arcaico es producto del encuentro de este maoísmo con la frustración de no poder hallar el camino hacia un futuro que brinde bienestar. De allí la necesidad de atajos, por más que vengán en la forma de ideas y de pequeñas ventajas para generar la ilusión de que se avanza hacia alguna modernidad. Pero no es solo organización —sindical y/ o política—, sino también cultura lo que brota de este pensamiento. Cultura,² porque se trata de una influencia que desarrolla el liderazgo magisterial y sus círculos de allegados como una orientación subjetiva de comportamiento político entre sectores importantes de los maestros que determinan la manera en que se relacionan con sus colegas, con la comunidad, con las autoridades educativas y con el propio Estado.

2 Uso aquí el concepto «cultura política» en el sentido que refieren ALMOND Y VERBA (1992), como la actividad subjetiva que desarrollan los individuos en un determinado lugar o país hacia los «objetos políticos» o hacia la actividad política más en general.

Esto es muy importante porque, más allá de la presencia de dirigentes sindicales o políticos en tal o cual lugar, existe una cultura política que condiciona el comportamiento gremial en un determinado sentido.

Este pensamiento se ha mantenido vigente debido a nuestro estancamiento como país, que sostiene un orden excluyente y profundamente desigual que no está interesado, por lo general, en los servicios públicos, salvo que se trate de privatizarlos. Por ello, no hay interés en la escuela pública como un mecanismo fundamental de equidad e integración social, lo que lleva a despreciar a los docentes. Este desprecio se plasma en que la mayoría de intentos de «política educativa» ponen de lado al actor fundamental, es decir al maestro de carne y hueso. Para progresar en la educación peruana y convertirla en un mecanismo de igualdad e integración social, debemos terminar con las dos caras de la misma moneda: la exclusión omnipotente que practican los de arriba y el grito ideologizado que le responde desde un movimiento social signado por la frustración y la pobreza.

El propósito de estas líneas, además de revelar la hegemonía del pensamiento arcaico, es romper con la imagen dicotómica que se tiene en el Perú de la dirigencia de los maestros. A estos se los percibe, alternativamente, de acuerdo con el punto de vista que se tome, como demonios o como redentores del magisterio peruano. Creo que no se trata de unos ni de otros, sino de un liderazgo radical con una visión congelada en el tiempo pero con una extraordinaria capacidad de permanencia y reproducción en su base

social, a la que ha sabido segmentar y organizar en clientelas específicas cuyas demandas satisface, de manera muy limitada por cierto, dentro de un orden que ha establecido en el sistema educativo peruano en las últimas tres décadas. Es más, no solo se trata de un orden impuesto a los distintos gobiernos, sino que hoy es en buena medida aceptado por los otros partidos, tanto democráticos como autoritarios, que lo ven como un componente más de su gobernabilidad tradicional.

La educación como un problema político e ideológico

Ahora que parece haber una renovada preocupación por la educación peruana, habiéndosele incluso declarado en emergencia, llama la atención lo descaminado de las propuestas de políticos y expertos para encarar la crisis. La mayoría de los que toman la palabra pretenden enfocar el asunto, como pareciera lógico, desde una perspectiva pedagógica, y agregan, en el mejor de los casos, la necesidad de mayores recursos presupuestales para el sector. Pero el problema principal de la educación no es hoy pedagógico ni económico, sino ideológico y político. Lo he dicho muchas veces: aunque se doblara de inmediato el presupuesto para el sector, si no se combate y se derrota el dominio ideológico y político de aquellos que no quieren que la educación cambie, poco se podrá lograr.

Definir el problema como ideológico y político nos lleva, además, a la necesidad de relacionar la educación con el tipo de sociedad que queremos; es decir, a enlazar la educación con la construcción de una sociedad democrática, laica y abierta. Esta relación

de la educación con la democracia nos señala un parte aguas entre quienes ven la educación como un instrumento para someter y quienes la vemos como una herramienta liberadora que forme ciudadanos autónomos para la vida en sociedad.

Específicamente me refiero a la hegemonía de una forma de pensamiento arcaico en la educación peruana que se plasma en la influencia ideológica, a través de un largo y antiguo trabajo político, de diversos grupos maoístas que tienen como meta no solo al movimiento magisterial sino a todo el sistema educativo público.³ Una hegemonía que se mantiene además, como lo explico más adelante, a pesar del fracaso de esta dirigencia radical en conseguir aumentos de remuneraciones para los maestros. Esta influencia implica el control, por medio del susto, la conveniencia o la persuasión, de una parte importante de la burocracia estatal del sector, especialmente de los organismos intermedios, que son los encargados de hacer cumplir las directivas del Ministerio de Educación. El control, sin embargo, no elimina la actitud de beligerancia permanente frente a la autoridad educativa, que se convierte en algo así como la marca de identidad de este pensamiento arcaico. La autoridad, por su parte, suele tratar a los dirigentes

3 La influencia del maoísmo es importante tanto en la educación básica —primaria y secundaria— como en la educación universitaria. En el primer caso se mantiene en el tiempo mediante el control del gremio magisterial; en el segundo, a través de los gremios estudiantiles. Sin embargo, su presencia en la universidad ha sufrido un deterioro en los últimos 15 años debido, sobre todo, a la destrucción causada en las universidades públicas por la acción terrorista.

sindicales de dos maneras: con la policía, reprimiendo sus manifestaciones de protesta, y/ o con complejo de culpa, confundiendo al maestro común y corriente, que ha sufrido los embates de una pauperización creciente, con el dirigente ligado a algún grupo radical y profundamente ideologizado.

Señalar esta hegemonía ideológica y política radical como un problema central que es preciso superar para la educación peruana no significa, por lo demás, que esta no tenga otros problemas fundamentales de carácter estructural que preceden la propia influencia maoísta. Significa simplemente que esta última constituye la traba que impide encontrar la solución a los problemas históricos de fondo. La principal dificultad para encarar esta traba está también en que se presenta no como parte del problema, sino como parte de la solución. Efectivamente, en sus inicios, treinta años atrás, esta presencia maoísta, a pesar del dogmatismo de sus puntos de vista y del sectarismo organizativo del que siempre hizo gala, llamó la atención sobre la situación de la educación y, en especial, la de los maestros. Hoy, sin embargo, se ha convertido en una fuerza regresiva en toda la línea, que vive del estado de cosas imperante y se opone, por ello, a cualquier intento serio de cambio.

¿Por qué lo llamo arcaico? Porque es una forma de pensamiento fijado en el pasado, que surge como reacción frente a la destrucción del mundo tradicional, feudal y oligárquico, e identifica como los culpables de esta situación a los sucesivos intentos de modernización parcial, muchas veces autoritarios, que

han trastocado un orden establecido donde cada quien tenía su lugar. Sin embargo, se mantiene en el tiempo porque, a pesar de que la destrucción del mundo tradicional es un proceso que se inicia hace varias décadas, no termina todavía, no salda sus cuentas con la historia, sino permanece como una «capa geológica» más entre estas múltiples transiciones y transacciones que caracterizan nuestro inacabado pasaje a la modernidad. Por ello, se expresa como una reacción profundamente conservadora contra cualquier cambio que quiera modernizar la educación. Los cambios, al igual que la destrucción del mundo tradicional, amenazan las posiciones que se han logrado y, en una sociedad signada por la escasez, brindan un futuro incierto. No es casual, en este sentido, que naciera como influencia durante el gobierno del general Juan Velasco (1968-1975) y su intento de modernización militar. Fue, en su origen, una respuesta de nuestro pasado semifeudal autoritario frente a un intento de modernización castrense también autoritario.

La característica antimoderna del pensamiento arcaico se desarrolla no solo porque se trata de intentos de modernización parcial, sino, lo que es más importante, porque estas modernizaciones carecen de las estructuras y las normas democráticas que permitan a la población afectada canalizar sus demandas y, en este sentido, integrarse a la sociedad nacional. Paradójicamente, es un pensamiento que extraña la integración, ausente en la modernización parcial, y manifiesta una nostalgia en forma de rebeldía

por el bien perdido de un mundo anterior. Esta nostalgia organizada por el maoísmo quiere hacerse pasar como una modernidad propia en la forma de ideología radical, pero, al no tener, tras varias décadas, resultados en cuanto cambio social, pacta progresivamente con la realidad hasta convertirse en una pieza más del statu quo.

El nacimiento de la influencia nacional del maoísmo criollo se dio, además, en oposición a la reforma educativa que lanzó el gobierno militar de Juan Velasco. Esta reforma, a pesar de haber sido propuesta por un régimen autoritario, fue el intento de mayor aliento transformador hecho en el campo educativo en la historia del Perú. El maoísmo se estrena entonces enfrentándose a la modernización de la educación y denunciándola, en uno de sus primeros ejercicios delirantes, como un ensayo del imperialismo norteamericano para someter culturalmente al país, cuando, como reconocen los expertos, era el intento de un gobierno nacionalista por, entre otras cosas, afirmar nuestra propia identidad. Por lo demás, su condena a la reforma de la educación ya había tenido un ensayo en su oposición como «FER pequinés»,⁴ junto con el entonces rector Luis Alberto Sánchez, al intento de modernizar la Universidad Nacional Ma-

4 El FER pequinés, una de las múltiples divisiones del antiguo Frente Estudiantil Revolucionario, es la primera versión estudiantil del maoísmo criollo que tuvo su expresión más poderosa en la Universidad de San Marcos en la década de 1960. Este grupo llegó a controlar rápidamente la Federación Universitaria de dicha casa de estudios y mantuvo su dominio, con altibajos y a través de diversas facciones, hasta 1979.

yor de San Marcos que había encabezado en la década de 1960 el filósofo Augusto Salazar Bondy.

Este pensamiento se opone también a la existencia de cualquier política educativa porque considera inútil, en las condiciones del actual sistema social, desarrollar un esfuerzo sectorial de mejora de la educación. En este sentido, combate, en especial, las políticas educativas que tengan como objetivo mejorar la calidad de la educación en el Perú. Esta oposición es particularmente dura en lo que corresponde a políticas de calidad referidas al magisterio, ya que estas suponen la introducción de criterios meritocráticos en la organización de la carrera docente. Estos criterios amenazan de manera directa las pequeñas ventajas que la dirigencia magisterial obtiene para clientelas específicas que están basadas, en buena parte de los casos, en la provisión de ciertas condiciones materiales para los maestros sobre la base de sus años de servicio o de la existencia o antigüedad de su título pedagógico.

La oposición a la idea de política educativa suele sustentarse en uno de los «textos sagrados» más importantes para el pensamiento arcaico: los Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana de José Carlos Mariátegui, en especial en el ensayo dedicado a la educación titulado «El proceso a la instrucción pública» (MARIÁTEGUI [1928] 1979). Allí se busca una cita del Amauta referida a la frustración de los programas educativos demoliberales, donde este señala que «no es posible democratizar la enseñanza de un país sin democratizar su economía y sin democratizar, por

ende, su superestructura política». De aquí que el pensamiento arcaico concluya que, antes de producir una transformación económica en beneficio de las mayorías, será imposible llevar adelante cambios en el sistema educativo. El establecimiento de una relación de causalidad entre transformación económica y transformación educativa lleva a una parálisis en el último de estos campos y deja todo para cuando se produzca la transformación económica.

Es indudable que cualquier perspectiva reformista de la educación, en las actuales condiciones de la sociedad peruana, asume que los cambios educativos se producen, por lo menos, paralelamente a la democratización de la economía, pero no supone que aquellos deban desarrollarse como una consecuencia de esta. Asumir la pertinencia de la política educativa significa, por lo tanto, no establecer una relación de causalidad entre economía y educación, sino más bien una interrelación mutua que establezca un círculo virtuoso en el que el desarrollo económico influya, mediante la multiplicación de oportunidades, en la educación y esta a su vez brinde las calificaciones necesarias para que aquel se haga realidad. Dejar atrás dicha causalidad, propia de la ortodoxia marxista, es lo que nos permite entrar al debate sobre política educativa y, más en general, sobre políticas públicas, abandonando la actitud meramente contestataria que caracteriza, en términos programáticos, al pensamiento arcaico.

A primera vista, parecería sorprendente que un sector tan importante como la educación haya sido

abandonado por el Estado y por los partidos democráticos a una tendencia radical y autoritaria como el maoísmo. Ello solo se explica por el desinterés que históricamente las élites peruanas han mostrado hacia la educación, especialmente hacia la educación pública. El desinterés se vuelve flagrante cuando el sistema se masifica e intenta educar no solo a los sectores medios y altos, sino a la mayoría de la población étnica y socialmente distinta de aquellos que tienen el control de la mayor parte de los recursos públicos y privados del país.

La antigüedad de la presencia izquierdista en el movimiento social de los maestros exige, por otra parte, una diferenciación y un zanjamiento, desde la perspectiva de la izquierda democrática, con estas posiciones maoístas, las cuales han desarrollado una visión y una práctica autoritarias en la comunidad educativa que impide la vida democrática de esta y el progreso del país en general. Este zanjamiento es indispensable, además, porque el pensamiento arcaico continúa presentándose como portador del cambio social, cuando en realidad se trata de una tendencia regresiva que condena al magisterio a un economicismo radical sin proyección política democrática.

La hegemonía maoísta en el movimiento magisterial

La hegemonía del pensamiento arcaico se remonta a la fundación del Sindicato Único de Trabajadores de la Educación en el Perú (SUTEP) en 1972 y se extiende, con serios problemas de sobrevivencia, hasta el presente. Se plasma, principalmente, en tres grupos políticos —Patria Roja; Puka Llacta, una disidencia radical del anterior, y Sendero Luminoso—, todos provenientes en su origen remoto de la vertiente maoísta del Partido Comunista Peruano.⁵ Es importante señalar que, a pesar de su tronco común, los dos primeros nunca llevaron las proclamas de lucha armada más allá del discurso y condenaron en diferente medida las prácticas terroristas de Sendero Luminoso. Ello no ha sido obstáculo, por supuesto, para que estas agrupaciones hayan vivido en un proceso de excomuniación permanente, entre ellas mismas y con el resto de los grupos izquierdistas o de otros existentes, lo que les ha impedido la convivencia pacífica dentro

5 Estas van a ser las denominaciones que toman los grupos mencionados en razón de algún periódico que editaban o de alguna consigna que levantaban, porque en todos los casos ellos reclaman el nombre y la representación de lo que llaman el Partido Comunista del Perú.

del sindicato y las ha limitado también para extender su influencia a otros gremios laborales.

La presencia de estas agrupaciones, así como de otros grupos izquierdistas, es pública y notoria en el seno del magisterio por lo menos desde la fundación del SUTEP, por lo que llama profundamente la atención que diversos líderes de opinión muestren su sorpresa cuando queda clara la influencia de estas posiciones radicales en el seno del magisterio. Lo único que cabe preguntarse frente a semejante actitud es ¿en qué país habrán vivido estos señores?

El objeto de la hegemonía radical para el caso que nos ocupa es el movimiento social de los maestros de las escuelas públicas en la educación básica. Este movimiento social se agrupa principalmente en el SUTEP y en los distintos sucedáneos de este,⁶ pero no solo se restringe a él sino también abarca distintas asociaciones magisteriales en los espacios locales, regionales y nacional. Es importante señalar que se trata de un movimiento social que, a pesar de su deterioro, sobrevive a la aguda crisis del sindicalismo que se dio a finales de la década de 1980, en especial a la casi desaparición de los gremios de empleados públicos como producto del despido masivo de trabajadores estatales en los inicios de la década de 1990. Esta fuerza está dada por las características del sector que brinda un servicio indispensable como es la educación pública, por el perfil del docente que lo

6 Me refiero de esta manera al movimiento social magisterial porque considero que este no es idéntico al SUTEP, ni tampoco hay, por las divisiones existentes en la actualidad, una sola dirección reconocida como SUTEP por todos los maestros.

hace consciente de sus derechos, por la magnitud del cuerpo de profesores que se multiplica aceleradamente, por el deterioro de las condiciones de trabajo y por la trayectoria de lucha del magisterio en respuesta a la situación señalada.

Este movimiento social se desarrolló como un movimiento radical desde finales de la década de 1960, luego de la gran explosión demográfica magisterial ocurrida entre 1950 y 1970. En el curso de esta explosión demográfica se multiplicó por cuatro el número de maestros como producto de los esfuerzos por aumentar la cobertura educativa que desarrollaron los gobiernos de la época, desde el de Manuel Odría en adelante.⁷ El fenómeno continuó en los años siguientes, que son los de hegemonía maoísta, entre 1970 y el presente, y el número de maestros se multiplicó esta vez por tres.⁸ Tan formidable aumento es incluso proporcionalmente mayor al incremento del número de estudiantes matriculados que en el mismo período solo se multiplicó por algo más de dos.⁹ Al mismo tiempo, el sueldo de los docentes empezó

7 Los maestros de las escuelas públicas pasan de ser 24 433 en 1950 a 95 750 en 1970 (estimación propia basada en diversas fuentes del Ministerio de Educación).

8 Los maestros de las escuelas públicas pasan de ser 95 750 en 1970 a 293 524 en 2003 (estimación propia sustentada en diversas fuentes del Ministerio de Educación).

9 Los alumnos matriculados en las escuelas públicas pasan de ser 2 891 400 en 1970 a 6 986 815 en 2000 (estimación propia basada en diversas fuentes del Ministerio de Educación). No esclarece la razón de este mayor aumento de maestros que de alumnos. Por un lado, podría pensarse que son razones de crecimiento y ordenamiento del sistema, mientras por el otro que se trata de la presión sindical para conseguir mayores puestos de trabajo.

a deteriorarse aceleradamente y ya no alcanzó para cubrir sus necesidades elementales. La remuneración total se redujo a la tercera parte entre 1965 y 1999 y el poder adquisitivo de esta a la sexta parte entre 1965 y la actualidad (CHIROQUE CHUNGA 2003a).¹⁰

La acción sindical de este movimiento social está signada por el hecho de que el denominado SUTEP carece de un padrón actualizado de afiliados. Se ha señalado que en el año 1984, para proceder a su reconocimiento legal por el Instituto Nacional de Administración Pública, presentó un padrón con 123 300 afiliados, lo que para la época representaba una afiliación bastante alta: el 74% del total de maestros (CHIROQUE CHUNGA 2004b). Sin embargo, no existen cifras de años posteriores y los estimados varían considerablemente entre el 28% que habría calculado, con base en una encuesta, un informe del Banco Interamericano de Desarrollo (BID) para la década de 1990 (CHIROQUE CHUNGA 2004b), y un 13,8% de maestros que en otra encuesta de 2001 se dice que participaría habitualmente en la vida sindical (RIVERO Y SOBERÓN 2002). Lo que sí existe es un descenso, no diríamos de la afiliación que es muy difícil de determinar, sino del reconocimiento de la dirigencia nacional del SUTEP como su dirección gremial por un número muy importante, quizá mayoritario, de maestros. En todo caso, el hecho de que la actual dirigencia nacional del SUTEP no pueda producir un padrón de afiliados para un sindicato que ya ha entrado a su cuarta década

10 Incluye también elaboración propia con base en diversas fuentes del Ministerio de Educación y Grade.

de existencia cuestiona la propia calidad de gremio de este.

Saber quiénes son los miembros del sindicato permite saber quiénes ejercen sus derechos dentro de él y, sobre todo, quiénes eligen a su dirigencia. Al no existir padrón actualizado, esto no se puede saber y, por lo tanto, se da margen a la manipulación, de la que muchos otros dirigentes magisteriales en diversos lugares del país acusan reiteradamente a la dirigencia nacional del SUTEP. Esta situación lleva a cuestionar si lo que existe es un gremio magisterial, como frente único de distintas tendencias y opiniones individuales, o, lo que parece acercarse más a la realidad, un movimiento social entendido como el trabajo sindical magisterial de distintas tendencias políticas, la mayoría de ellas supuestamente pertenecientes a la izquierda, en especial con antecedentes o presente radical. Es sintomático entonces que, siguiendo la pauta que dan los grupos radicales, no logren convivir bajo el mismo paraguas sindical dos o más tendencias políticas. Si por alguna razón la oposición le gana alguna base a la mayoría, esta inmediatamente expulsa a la primera y se proclama el auténtico representante de las siglas respectivas.

Se trata de un movimiento social que se organiza alrededor de la lucha por mejores sueldos, pero incluye en su agenda de demandas la defensa de sus conquistas anteriores, como bonificaciones, participación en la toma de decisiones a diferentes niveles del aparato educativo, nombramiento de los docentes por años de servicio y no por méritos y reconocimiento

del grupo sindical que se asume mayoritario en determinada región y en el país. Sin embargo, es una agenda defensiva que busca proteger un determinado estado de cosas más que lograr nuevas conquistas o formular maneras diferentes y creativas de satisfacer las necesidades de los maestros. Este carácter conservador de la plataforma gremial ha hecho que la distancia con los maestros sea cada vez mayor. De acuerdo con una amplia encuesta nacional (RIVERO Y SOBERÓN 2002) llevada adelante en 2001, el magisterio se mostraba ciertamente descontento con su situación salarial pero se presentaba abierto a nuevas tendencias pedagógicas que entienden al maestro como un facilitador del aprendizaje más que como un trasmisor de conocimientos. Estaba también de acuerdo con relacionar las remuneraciones con la evaluación de desempeño docente e incluir como criterio de esta el aprendizaje de los alumnos. Todos estos son puntos de vista contrarios a los que sostienen la mayor parte de las facciones de la dirigencia magisterial, lo que quizá explica la distancia entre dirigentes y bases que se nota en los últimos años.

Este movimiento se desarrolla, asimismo, en conflicto con un Estado que no atiende sus reivindicaciones porque tiene otras prioridades y también porque, por lo menos desde 1975, atraviesa una endémica crisis económica que busca solucionarse, cuando se trata de hacer algo, limitando la capacidad de consumo de las mayorías a través de los denominados «ajustes» (IGUÍNIZ, BASAY Y RUBIO 1993). Tal actitud del Estado de no resolver el problema, no solo

por su pobreza inherente sino por no darle a la educación y a los maestros la importancia que debieran tener para poder lograr el desarrollo del país, le da al movimiento magisterial un argumento de fondo que propicia, sobre todo en los inicios de la hegemonía maoísta, gran simpatía entre la población. Se trata de un Estado que responde más a lealtades ancestrales, clasistas y coloniales, y que a pesar de los vientos democratizadores se resiste a asumir como reflejo propio la responsabilidad por las personas supuestamente bajo su autoridad. Por ello, frente al problema magisterial combina la indiferencia con la improvisación y no llega a aparecer, más allá de no contar con los recursos materiales, como seriamente interesado en encontrar un camino de solución. No puedo olvidar en este punto la respuesta que obtuve, ya durante el gobierno de Alejandro Toledo, de un alto funcionario del Ministerio de Economía y Finanzas que venía del régimen fujimorista, cuando me señaló que en su ministerio eran reticentes a conceder mayor presupuesto al sector Educación porque era como echar dinero en un barril sin fondo.

La vía del conflicto es, por ello, las más de las veces, el enfrentamiento. No es diferente, en este sentido, el movimiento social magisterial, en su forma de hacer política, del resto de la sociedad peruana, que ha estado atravesada durante la mayor parte de nuestra vida republicana por el enfrentamiento. Lo que sí podemos decir es que este movimiento social ha constituido a través del tiempo uno de los últimos refugios del enfrentamiento como casi la única

forma de relacionarse cuando de una disputa de poder se trata. El movimiento de los maestros se convierte así en una fuerza antisistema, en un sentido, anticapitalista; es decir, contrario al imaginario de la modernización capitalista que el liderazgo magisterial desarrolla al influjo del maoísmo. Esta visión antisistémica es diferente a la visión antisistémica como antioligárquica, que es el tipo de «antisistema» que desarrollan la mayor parte de las fuerzas progresistas durante el siglo xx en el Perú. Además, este carácter antisistémico se da sin tomar en cuenta que el régimen político en el país sea democrático o autoritario; no importa el tipo de régimen político, sino el carácter de clase del Estado. Esta perspectiva antisistémica es la base para entender al sindicato como una herramienta revolucionaria, que debería ayudar al derrocamiento de las clases opresoras y explotadoras y a la instauración de una dictadura revolucionaria. El haber convertido a los maestros en una fuerza antisistema es probablemente el triunfo político de mayor envergadura logrado por el pensamiento arcaico en las últimas décadas.

Es notable al respecto la influencia de este tipo de pensamiento antisistémico en los movimientos locales y regionales contra las privatizaciones y la inversión en grandes proyectos, especialmente energéticos y mineros. El caso tipo es lo sucedido en Arequipa en junio de 2002. Frente al intento del gobierno central de imponer la privatización de dos empresas de generación eléctrica, se levanta un movimiento urbano, con importante influencia maoísta, que re-

chaza la imposición, pero, a la vez, cualquier otra alternativa de asociación con el capital para el desarrollo de esas empresas. Tenemos entonces que, frente a una concepción autoritaria del desarrollo capitalista, heredada del régimen fujimorista, se aviva un movimiento de rechazo al propio mercado, sin alternativa concreta más allá de la retórica revolucionaria.

Esta postura antisistémica es diferente de la posición gremial que tiene, por ejemplo, la dirigencia de la Confederación General de Trabajadores del Perú (CGTP). Esta central sindical fue refundada en 1969 al influjo del Partido Comunista Peruano de tendencia prosoviética. Sin embargo, la CGTP, de la cual el SUTEP forma parte pero no controla, ha abandonado la posición antisistémica que tenía hasta la década de 1980 y hoy plantea un reformismo democrático dentro de una economía social de mercado. Si bien comparte con la dirigencia del SUTEP un origen comunista, sus puntos de vista, luego de la caída del Muro de Berlín, han evolucionado en un sentido democrático. Fue muy revelador, en este sentido, que la CGTP no apoyara la oposición de la dirigencia nacional del SUTEP a la evaluación para el nombramiento de maestros en el verano de 2002, señalando así que no se oponía a los criterios meritocráticos para reformar la educación en el Perú.

El maoísmo como pensamiento arcaico

Señalo al maoísmo criollo como una forma de pensamiento arcaico por constituir la sobrevivencia local de una ideología casi extinta en el resto del planeta, que se recrea con características particulares en nuestro país, que le dejan a la postre un «parecido de familia» quizá lejano, pero importante, con el modelo original. El maoísmo en el Perú es recogido no solo como la variante del marxismo-leninismo que se desarrolla en el proceso revolucionario chino, sino como la versión que de este desarrolla, en la década de 1970, la denominada «banda de los cuatro» —aquel grupo liderado por Chiang Ching, la viuda de Mao Ze Dong—, con sus aristas especialmente antiintelectuales y radicalmente opuestas a cualquier forma de pluralismo, ya sea económico, sobre la base del mercado, o político, a través de la competencia entre distintas opciones por el voto ciudadano. Localmente es un pensamiento radical que no produce, como sí sucede con otras variedades del marxismo que se afincan en nuestro país, pensamiento crítico. Se trata, más bien, de un radicalismo que se debate

entre la rebelión absoluta y el acomodo, basándose en la negación de lo existente y la afirmación de la utopía, pero sin desarrollar sus puntos de vista sobre el orden imperante ni tampoco detallar sus propuestas de futuro. Esto ha hecho que una vez pasada de moda la ola revolucionaria de las décadas de 1970 y 1980, y carentes de pensamiento crítico propio, quienes adhirieron a la perspectiva del maoísmo criollo, por ejemplo en muchas de las facultades de Ciencias Sociales de las universidades públicas, cayeran en el instrumentalismo ramplón de reemplazar los libros de Mao Ze Dong por los cursos de «técnicas de investigación» y, en el extremo, por los manuales de software windows, word y excel, como he podido comprobar en diversos lugares a los que he acudido a dar cursos y conferencias de mi especialidad.

En estas condiciones el maoísmo, como una ideología holística y radical, permite a los maestros reorganizar su visión de un mundo que se desmorona para comprender el lugar que ocupan en él, y, lo que es mejor, el que estarían llamados a ocupar si se realiza la utopía que se les plantea. El maoísmo cumple entonces una doble función para este movimiento social. Por una parte, ante el deterioro del nivel de vida de los maestros, el discurso revolucionario explica y justifica el enfrentamiento, aparece como intransigente y no negocia sus fines últimos. Por la otra, garantizada la pureza de la perspectiva, le da la oportunidad a la dirigencia sindical de ganar múltiples pequeñas ventajas que le permiten organizar a su respectiva clientela y convertirla en el ámbito de su reproducción.

El pensamiento arcaico es, asimismo, un pensamiento totalitario. Recordemos que el maoísmo se reivindica como continuador del estalinismo, la supuesta ortodoxia del marxismo-leninismo, y el estalinismo es, junto con el nazismo, una de las dos grandes ideologías totalitarias del siglo xx. Es un pensamiento totalitario porque se desarrolla no solo como una visión autoritaria en su práctica sindical y su discurso político, sino que descalifica permanentemente a sus adversarios como inmorales y los trata como a enemigos, buscando someterlos o eliminarlos como tales. Es más, y esto suele ser común en las universidades públicas, identifica la corrupción con el pensamiento crítico, porque, según los arcaicos, todo pluralismo contiene las semillas de la perversión y de la decadencia. En esta trasgresión de lo público a lo privado estriba el carácter totalitario de su visión, que pretende llevar la imposición de sus puntos de vista de la arena política a la vida personal de los individuos. Es decir, mezcla, por lo menos en el discurso, virtudes y defectos privados y públicos para referirse a sus enemigos reales o potenciales. Usa, asimismo, la ideología como un código de traducción fantástica de la realidad donde quiere ver hechos o señalar intenciones que probadamente no existen.

Este pensamiento totalitario surge de su visión antisistémica profundamente autoritaria nacida del encuentro entre el maoísmo y la frustración, que lo lleva a señalar que la única solución posible a los problemas nacionales, y específicamente educativos, es la revolución en el sentido marxista-leninista del

término. Se desliga, por ello, del compromiso con el estado de derecho y su relación con este pasa a ser utilitaria, en la medida en que el uso de determinados derechos y libertades favorece a sus objetivos. Entiende, sin embargo, la solución revolucionaria en un sentido «chato» porque solo acepta reformas que amplíen su capacidad de control burocrático del aparato educativo, supuestamente para mejor cumplir con sus actividades de agitación y propaganda. Se opone a rajatabla, en cambio, a todas aquellas iniciativas pedagógicas destinadas a promover el espíritu crítico de los alumnos, con el argumento de que son soluciones foráneas que responden a otras realidades, cuando lo que sucede es que son metodologías que requieren capacitación y mayor trabajo del docente.

Ahora bien, sería bueno matizar los alcances de este pensamiento totalitario. Dentro de la misma matriz de confusión entre virtudes y defectos privados y públicos, hay quienes desarrollan una actitud antisistémica absoluta y los que, manteniéndola relativamente, participan de la institucionalidad democrática y del estado de derecho en general, pero desarrollando una conducta desleal con este. El primer caso es típico de aquellos sectores cercanos a Sendero Luminoso; el segundo, en cambio, de aquellos influidos por Patria Roja. La actitud antisistémica absoluta lleva a un totalitarismo sin grietas en el que la condena moral y política del otro, cualquiera que este sea, está a flor de labios y para la que cualquier negociación es una ofensa. La actitud antisistémica relativa, que tiende puentes hacia el orden jurídico

imperante, tiene un tono distinto que le permite una interlocución mayor con el resto de los actores políticos y una capacidad de liderazgo más desarrollada sobre los maestros. Esta última actitud, sin embargo, ha optado por desarrollarse a través del clientelismo y no por el camino del pluralismo y la competencia política, con lo cual a la larga podría distanciarse de su visión totalitaria pero permanecería inmune a la democracia.

Ello no quiere decir que el maoísmo no tenga antecedentes en la tradición de izquierda en el Perú. La tradición izquierdista en el país ha sido básicamente autoritaria, de raíz marxista-leninista, con una cultura política de enfrentamiento. Esta tradición se desarrolla en respuesta a la persecución oligárquica durante la mayor parte del siglo XX, pero sobrevive a esta como tradición dominante en la izquierda hasta por lo menos la década de 1980 (LYNCH 2000). Se trata de una izquierda en la que la ideología más influyente ha sido el marxismo, pero no un marxismo entendido como una herramienta para analizar la realidad, sino más bien como una religión en cuyos libros fundadores había que encontrar la cita precisa que iluminara determinada situación. Esto hace que el pensamiento crítico en esta tradición, en particular sobre la trayectoria propia, exista pero no sea mayoritario.

Por otra parte, el maoísmo en el Perú, como bien lo recuerda Iván Hinojosa, no solo se desarrolla como una disidencia del antiguo Partido Comunista Peruano, tronco de donde provienen tanto Patria Roja, Sendero

Luminoso como Puka Llacta, sino también de la denominada «nueva izquierda»¹¹ de los años sesenta (HINOJOSA 1999). Grupos como Vanguardia Revolucionaria, el Movimiento de Izquierda Revolucionaria y el Partido Comunista Revolucionario van a sufrir una importante influencia maoísta que durante algún tiempo pasa a ser dominante. Sin embargo, a diferencia de los anteriores, la participación electoral que desarrollan desde la Asamblea Constituyente en 1978 la mayoría de los que provienen de la nueva izquierda va a disminuir y en muchos casos desterrar este tipo de pensamiento de sus filas. Quizá el caso de Patria Roja pueda considerarse único porque, aparentemente sin renunciar a su matriz maoísta, participa desde 1980 en elecciones y pugna de formas indirectas por ganar legalidad. Esta actitud hace que algunos observadores en la izquierda lo consideren «el guardián de las fronteras del sistema» y que para otros, más dogmáticos aún, sea una organización oportunista.

El maoísmo es una de las variedades, probablemente la más importante, en que se expresa el autoritarismo y la vocación cuasi religiosa de la izquierda peruana, sobreviviendo donde se vuelve más aguda la contradicción entre modernización y desigualdad (DEGREGORI 1989); es decir, donde servicios como la educación aumentan su cobertura pero las oportunidades de trabajo y bienestar están muy por

11 La denominada «nueva izquierda» no tiene nada que ver como tradición política con el Movimiento Nueva Izquierda que promueve Patria Roja en la actualidad.

debajo de la demanda existente. Tal es el caso de muchas ciudades provincianas que cuentan con diversas modalidades de educación secundaria y superior, pero en las que no existen nuevas oportunidades de trabajo para la población que se califica. Sucede también, aunque de manera quizá no tan absoluta, en las universidades públicas de Lima, donde, por períodos, llega a existir una pluralidad política mayor. La debacle izquierdista de finales de la década de 1980 y la dictadura posterior al 5 de abril de 1992, arrinconan aún más a esta izquierda confrontacional, y al maoísmo como parte de ella, pero no los terminan. Sobreviven principalmente en el aparato educativo, en el que sigue siendo más claro que en otras partes el abandono del Estado y el desprecio de las élites dominantes por el resto de la sociedad.

Reacción conservadora con discurso revolucionario

Esta reacción conservadora con discurso revolucionario contra intentos de modernización de las sociedades atrasadas no es, por lo demás, privativa del Perú. Es un tipo de reacción que suele estar en la base de los movimientos radicales, principalmente anarquistas y comunistas, entre mediados del siglo XIX y finales del siglo XX (PARAMIO 1988). Dichas corrientes rechazan la modernización porque ella anuncia el fin de la sociedad tradicional y seguramente supone el sacrificio del relativo bienestar, o por lo menos del statu quo, de aquellos que no se benefician de inmediato con los cambios. Esta reacción debe, por lo tanto, anunciar una utopía inalcanzable como estrategia de defensa de su estado de cosas de manera tal que, quienes la enarbolan, puedan mantener su prestigio como fuerza supuestamente revolucionaria que quiere una transformación total a la vez que conseguir sus objetivos de estabilidad.

Esta reacción sucede en nuestro país en el contexto de un pasaje mayor que Carlos Iván Degregori denomina el paso «del mito del Inkarrí al mito del pro-

greso» (DEGREGORI 1986), aludiendo a un proceso que se da en el seno del campesinado andino a mediados del siglo xx por el que se abandona la espera de la vuelta del Inca y se asume sin ambages la lucha por el progreso, que se plasma en la imagen de la vida urbana y que tiene un primer peldaño en la lucha por la escuela. Caracterizando el conjunto del proceso, y ya no solamente su primera fase, dos sociólogos importantes como Julio Cotler y Sinesio López desarrollan, desde perspectivas opuestas, importantes propuestas al respecto. Julio Cotler llamará a este proceso la integración segmentada de sectores antes excluidos de la sociedad peruana, poniendo de relieve la integración desde arriba (COTLER 1994), y Sinesio López lo denominará las incursiones democratizadoras en el Estado, realizando la integración política de las clases populares por el camino de la movilización social (LÓPEZ 1992). En ambos casos, sin embargo, subrayarán la característica parcial del proceso que no lleva a la integración de todos o la mayoría de los que desean abandonar o efectivamente abandonan el medio rural, sino tan solo a una parte minoritaria de estos. Pero lo que sí hace esta integración parcial es generalizar un derecho a la educación, en el que, más allá del discurso, no caben materialmente todos los que lo reclaman. De este proceso de integración parcial, universalización del derecho e imposibilidad material de satisfacerlo es que surge el pensamiento arcaico.

En la búsqueda de este progreso la modernización que se ofrece, generalmente venida desde afuera

del mundo campesino y desde arriba, traída por los agentes del Estado, no es sinónimo para muchos jóvenes de futuro, sino de un asunto que perciben ajeno, como «de otros», que buscaría sacar provecho del país y de sus habitantes y no ofrecerles algo bueno. Esta visión de quienes desean progresar no es arbitraria porque la modernización ofrecida, como ya he señalado, no brinda oportunidades sino para un pequeño sector. De allí que consideren urgente encontrar un atajo (DEGREGORI 1990) para lograr una modernidad propia y eficaz para los fines de movilidad social que persiguen. El marxismo-leninismo, en su versión maoísta, constituye este atajo porque brinda una visión del mundo que se muestra como científica y completa. Asimismo, se presenta como una doctrina que permite organizar la movilización de los maestros para conseguir los certificados educativos necesarios y el trabajo, aunque sea pobre, pero con alguna estabilidad, que los acerque al mundo urbano y moderno. Como dice Edmundo Murrugarra,¹² el marxismo-leninismo se convierte así en un submito moderno para estos dirigentes magisteriales, que, decepcionados de la modernidad que les ofrecen desde arriba, buscan refugio en otra modernidad, discursiva en este caso, pero que asumen como propia.

El mito del progreso, colonizado por esta versión ultraortodoxa del marxismo-leninismo, tiene entonces como vehículo a la escuela, que debe brindar los saberes para alcanzar el progreso deseado. De allí que la lucha por el progreso se plasme en la lucha

12 Comunicación personal con el autor, julio de 2004.

por la escuela. Rodrigo Montoya va a llamar a esto el «mito de la escuela», por el cual los campesinos de las comunidades identifican su condición analfabeta con el mundo de la noche, y el acceso a la escuela y a aprender a leer y escribir en castellano con el mundo del día. Se trata para ellos de despertar, abrir los ojos y ver la luz; de allí la importancia, nos dice Montoya, de la demanda educativa como reivindicación política (MONTTOYA 1989). La generalización de la educación se choca, sin embargo, con la falta de oportunidades a la que hacía alusión líneas arriba. En otras palabras, se trata de un esfuerzo que no produce resultados, lo que da el espacio para el desarrollo del pensamiento arcaico. A ello se agrega el énfasis instrumental del maoísmo criollo en la escuela, el cual lleva a que esta se tome como un peldaño más en un camino de movilidad social y no como un centro de formación que debería brindar a los estudiantes conocimientos útiles para desempeñarse en la vida. La escuela es vista, entonces, como un lugar de pasaje que brinda un certificado, pero no como un centro de formación académica. Paradójicamente, no sirve para pasar de la noche al día, sino para dejar a los educandos en las tinieblas, unas tinieblas de las que buscarán salir por la vía del dogmatismo y el sectarismo. Se afecta así, decisivamente, la calidad del servicio educativo y se cambian saberes por papeles, influenciando perversamente la definición misma de educación que manejan los actores de la comunidad educativa. Si a esta precariedad de los saberes obtenidos agregamos la falta de oportunidades de tra-

bajo, podremos observar la magnitud de la frustración que se puede alcanzar. De esta manera, el mito de la escuela se demuestra falso para el progreso social, lo que permite que se asiente la perspectiva antisistémica que alienta el pensamiento arcaico.

Una de las muestras más patentes del fracaso del mito de la escuela es la sobrepoblación de la profesión docente. Tal ha sido el prestigio de la educación como posible forma de movilidad social en las últimas décadas, que cientos de miles de jóvenes estudiaron y siguen estudiando para convertirse en maestros. En el Perú se gradúan aproximadamente 18 mil profesores al año, para los cuales debería haber, sumando las nuevas plazas generadas por crecimiento de la población escolar y los puestos de los docentes que se retiran, unas 6 800 plazas. El resto de maestros pasa a engrosar anualmente una cifra cercana a 120 mil docentes titulados desocupados que pugnan por conseguir un puesto de trabajo.¹³ Cuesta creer que estos números sigan creciendo, pero el prestigio de la educación sigue generando muchas ilusiones y quizá lo más difícil sea deshacerse de ellas.

El progreso para este maoísmo solo puede venir, por ello, tras un cambio drástico como producto de una revolución social asociada con la lucha armada y, en el sentido leninista, a una vanguardia llamada a instaurar una dictadura revolucionaria que contenga un elemento de castigo para aquellos que considera sus enemigos, sean o no agentes directos del Estado al cual combaten. Paradójicamente, la promesa de

13 Fuentes varias del Ministerio de Educación.

castigo es especialmente explícita cuando se ataca a otras tendencias dentro del mismo movimiento magisterial. Asimismo, es una forma de pensamiento y de acción autoritarios que considera al régimen democrático un engaño de sus enemigos de clase para desviarlos de sus objetivos estratégicos. Es más, la existencia de algo parecido a una democracia sindical es desconocido en el gremio que es dominado por asambleas en las que deciden los que se quedan hasta el final, generalmente los más fieles a la tendencia política dominante (LYNCH 1990). El asambleísmo fue una práctica muy común en las organizaciones sociales influenciadas por la izquierda peruana en las décadas de 1970 y 1980. La idea de que la presencia física de los actores sociales podía reemplazar al sufragio universal estaba muy extendida, por lo que se puso poco cuidado en las formalidades propias de la representación. No es raro, por ello, que aún sobreviva en el sindicalismo magisterial. Sin embargo, esta permanencia es reforzada por la tendencia del pensamiento arcaico a imponer su verdad, una verdad supuestamente revelada por algunas «sagradas escrituras» o por algún líder extraordinario, sin interesarle el contraste de ideas para llegar a mejores conclusiones.

Este maofismo encuentra terreno fértil entre la intelectualidad, especialmente la provinciana. Su esfera de influencia inmediata son los maestros y los estudiantes de institutos y universidades públicas, una población con alguna preparación inicial pero gravemente frustrada por las nulas perspectivas de movilidad social hacia arriba que encuentra en sus pue-

blo y ciudades, más aún en el ambiente de ruina campesina y de desinversión que han sufrido la mayor parte de las regiones del Perú en los últimos treinta años. El desarrollo de la influencia maoísta en la educación superior va a darse en el curso de lo que se denomina una masificación sin proyecto y sin recursos de estos centros de estudios, en las décadas de 1970 y 1980 (LYNCH 1990; DEGREGORI 1990). Esta masificación hace saltar a la población universitaria de 30 247 estudiantes en 1960 a 415 465 en 2000, multiplicándola en 14 veces, con el agravante de que las universidades públicas que agrupan a cerca del 40% de la población universitaria ven drásticamente rebajada la inversión por alumno por parte del Estado. Tal disminución lleva el gasto público por alumno de un aproximado de 4 000 dólares en 1960 a cerca de 1 100 dólares en 2000. Esto último se da junto con el agravante de que un 40% de esa suma es financiada con recursos propios de las universidades públicas.¹⁴ Como señala Degregori, la masificación sin proyecto y sin recursos lleva a la educación superior universitaria a un contingente que no había llegado jamás a este nivel educativo, que no está compuesto solamente por los hijos de la clase media provincial urbana llegados en la década de 1960, sino por los hijos de los campesinos ricos o «mistis» de los pequeños pueblos del interior (DEGREGORI 1990). Se trata de estudiantes atrapados entre el mundo de sus mayores que se desmorona y que no comparten, y la rea-

14 INEI 2002; DEGREGORI 1990; SANDOVAL 2004; COMISIÓN NACIONAL POR LA SEGUNDA REFORMA UNIVERSITARIA 2002.

lidad urbana que los rechaza y agrede. Para ellos es urgente encontrar un camino que les permita continuar su movilidad social.

En estas condiciones, la tentación de negar la realidad y de reemplazarla por alguna utopía que les explique a estos jóvenes un mundo que no les presenta salidas y que no pueden entender, es muy grande. El extremo de esta contradicción dio origen a la aventura terrorista de Sendero Luminoso. Pero ello, para nuestro caso, no es en lo inmediato lo más importante. Para la situación actual de la educación peruana, mientras la utopía no se realice, la justicia, según el maoísmo, consiste en que todos se igualen hacia abajo; es decir, de acuerdo con las posibilidades del más pobre o del más mediocre profesionalmente. La función de equidad social que puede cumplir la educación es entonces entendida al revés. Para el pensamiento arcaico no se trata de luchar por una escuela pública de calidad que brinde una mayor igualdad de oportunidades a nuestros niños y jóvenes más allá de su nivel de ingreso. Por el contrario, se trata de facilitarles los requisitos formales para obtener un certificado o diploma sin importar los conocimientos que hayan adquirido en determinado nivel escolar, para que al fin y al cabo todos sean iguales en el desamparo y la inanidad. Es una lucha que se congeló en un momento anterior de la historia de la educación peruana, cuando el objetivo fundamental de esta era la cobertura o extensión cuantitativa del aparato educativo sin darle prioridad a la calidad del servicio que se brindaba. Por ello, cuando este pensamiento

arcaico habla de la «defensa de la escuela pública» lo que pretende es defender su espacio de reproducción ideológica y política para continuar con su prédica ultramontana y su práctica clientelista.

Esta visión gravemente distorsionada de la función igualadora que puede cumplir la educación tiene su origen en que el sistema educativo peruano no ha cumplido con los objetivos de equidad e integración que deben tener los sistemas educativos en una sociedad democrática. Quizá en un primer momento de la expansión contemporánea del sistema educativo peruano, en las décadas de 1950 y 1960, pudo existir la ilusión porque la cobertura del sistema todavía era parcial, pues estábamos en el camino para alcanzar los efectos de equidad e integración. Ello dejó en la memoria de algunos el recuerdo de que «en otros tiempos» la educación pública había sido buena e incluso envidia de la educación privada. Recuerdo que en una oportunidad, a los pocos meses de haber dejado el cargo de ministro, un distinguido intelectual peruano me señaló sonoramente en una reunión social que él había estudiado en un colegio nacional y que había recibido «una buena educación», y que no se explicaba por qué esto ya no sucedía en la actualidad. Por la edad de mi interlocutor pude concluir que probablemente había terminado la secundaria a finales de la década de 1950, lo que coincide con la ilusión motivada por aquella cobertura inicial, que habría concentrado una mayor cantidad relativa de recursos en una cobertura mucho menor que la actual. Pasé de inmediato a explicarle mi argumento,

sin convencerlo, creo, por la leve sonrisa que tuve por respuesta.

Sin embargo, esta ilusión se desvanece cuando el sistema se amplía en cobertura pero se deteriora gravemente la calidad del servicio que brinda. Al respecto, es interesante observar la drástica disminución del gasto por alumno que se da entre 1970 y 2000, que pasa de 385 a 230 dólares, mientras que la matrícula en los colegios públicos sube, como he señalado, de 2 891 400 a 6 986 815 estudiantes en el mismo período.¹⁵ Las dificultades para cumplir con los objetivos de equidad e integración se expresan en que la educación recibida no sirve como un instrumento, entre otros, para desarrollar movilidad social hacia arriba. Si no hay movilidad social, no hay igualación hacia arriba y, por lo tanto, no se produce el fenómeno de la integración social. Cuando un sistema educativo no es un medio en este sentido no sirve y causa una profunda frustración entre los educandos. El impulso a la igualdad hacia abajo se convierte entonces en un mecanismo de defensa frente al proceso de fragmentación y deterioro social. El maoísmo, con su apariencia de ideología austera que propugna esta igualdad hacia abajo, brinda una excelente coartada para desarrollar una explicación, seguramente fantástica pero no menos eficaz, sobre el impacto social de la bancarrota educativa.

15 Elaboración propia con base en diversas fuentes del Ministerio de Educación, del Ministerio de Economía y Finanzas y de Grade.

La otra cara del pensamiento arcaico

El pensamiento arcaico no es algo que surge de manera espontánea y unilateral. Se desarrolla, más bien, en contraposición con un sistema de dominación excluyente que se plasma en un Estado centralista y con una pesada herencia colonial. Su origen está ligado a un momento de crisis de este orden, cuando la exclusión política abierta se hace imposible y se producen las primeras formas de integración parcial a la institucionalidad del Estado y de reconocimiento por este de la organización de los sectores populares. Sin embargo, la esterilidad en su argumentación crítica lleva al pensamiento arcaico a ser la otra cara del orden que rechaza, convirtiéndose al fin y al cabo en funcional a los intereses dominantes.

El orden político excluyente le da poca o ninguna atención a la educación. Me refiero principalmente a la educación pública como una política social fundamental. Es un sistema de dominación patrimonial¹⁶

16 Los sistemas de dominación patrimonial consideran lo público como una prolongación de la esfera privada; en especial, tienden al uso de los bienes públicos como si salieran de su bolsillo particular. El patrimonialismo, fenómeno de origen colonial en el Perú, ha

que ha carecido históricamente de una visión nacional de los problemas peruanos, y que piensa al país en función de los intereses personales y de grupo más inmediatos de la élite dominante, sin tomar en cuenta al conjunto de la población. Esta visión, de origen colonial, divide a la sociedad en «nosotros» y «los otros», donde la discriminación étnico-social juega un papel determinante en la organización social, cultural y finalmente política, sintetizando al mismo tiempo la discriminación producto de otras diferencias de clase, edad, género y procedencia regional. Esta discriminación étnico-social conduce a un profundo desprecio de las mayorías nacionales por parte de las élites dominantes, lo que lleva a la organización del orden excluyente que la república hereda de la colonia y que persiste hasta el presente. Ahora bien, esto no significa que en los discursos oficiales la educación no se presente como un asunto importante, pero se trata de palabras sin consecuencias en la realidad, un ejemplo más de la formalidad republicana constituida sobre un suelo feudal o como la «República sin ciudadanos» de la que hablaba Alberto Flores Galindo (1988). Para este orden excluyente las mayorías nacionales no solo no merecen ser educadas, sino que su educación es innecesaria porque para la exclusión que practican es suficiente con los egresados de las instituciones privadas.

El orden excluyente, por otra parte, tampoco es absoluto. Los dominados, a través de sucesivas incur-

determinado el carácter no solo del poder político sino de las relaciones entre la sociedad y el Estado en la época republicana.

siones democratizadoras (LÓPEZ 1992), lograron avances en la lucha por el derecho a educarse y consiguieron un crecimiento del aparato educativo que ampliaba su cobertura y, en esa medida, ofrecía mayores espacios, tanto sociales como políticos, para el ejercicio de sus derechos como ciudadanos. Las incursiones democratizadoras, sin embargo, así como las respuestas reformistas del Estado, solo han alcanzado procesos de democratización parcial y con poca consistencia en el tiempo, sin lograr la democratización del aparato educativo ni tampoco conseguir que la educación se convierta en una herramienta de democratización de la sociedad. Quizá el mejor ejemplo de esto sea la reforma educativa promovida por el gobierno militar de Juan Velasco, que inició, desde arriba, un proyecto de democratización de la educación que a la postre fue presa de las propias contradicciones del régimen autoritario que le dio origen. Lo que ha quedado como resultado de estas incursiones democratizadoras ha sido más un espacio de pasaje y movilización que un conjunto de instituciones de aprendizaje.

Más allá de los intentos reformistas y de sus magros resultados, la despreocupación del Estado y de las élites por la educación se hace evidente cuando se produce una separación entre la educación pública y la privada, que expresa no solo distintas opciones educativas sino también una línea divisoria entre los estudiantes provenientes de las clases medias y altas, principalmente de ancestro europeo, que atienden las instituciones privadas, y aquellos provenientes de las

clases populares, principalmente pertenecientes a los pueblos originarios, que van a las instituciones públicas. Esta separación que expresa una división social va a motivar que la preocupación por la educación sea una de carácter cuantitativo, por ampliar la cobertura educativa construyendo colegios, autorizando institutos y universidades e incrementando las plazas docentes, pero sin interesarse por un aumento del gasto por alumno que significaría una disposición mucho mayor de recursos de manera tal que sea posible incidir en la calidad del servicio que se brinda. La educación interesa entonces como cosas que los políticos dan a una determinada población que las reclama, pero no como la atención a la formación de personas para su desarrollo tanto individual como colectivo, en función del país en su conjunto.

El desprecio secular y su orden excluyente se agudizan con la propuesta neoliberal autoritaria de la década de 1990. Esta propuesta permite el desarrollo de un reformismo tecnocrático, impulsado por los organismos multilaterales, el Banco Mundial y el BID, que busca adaptar la educación a la lógica del libre mercado. El reformismo tecnocrático intenta a través de préstamos y de la optimización de los magros recursos del sector mejorar la calidad del servicio educativo. Sin embargo, su sesgo ideológico, que le impide una visión de conjunto, sus procedimientos burocráticos y su temor a trabajar con los actores de la comunidad educativa, le han brindado pobres resultados a las entidades auspiciadoras y una abultada deuda que pagar al Estado peruano. Las

propuestas del reformismo tecnocrático causan una polarización aún mayor en el sector Educación porque cuestionan dos pilares del sistema educativo peruano hasta ese momento: la gratuidad de la enseñanza y la estabilidad de los profesores nombrados en su plaza respectiva. Lo característico de este cuestionamiento no es, por lo demás, un intento de mejorar la gratuidad para que se brinde en mejores condiciones o de darle un curso y señalar un horizonte a la profesión docente, sino dejar la gratuidad y la estabilidad libradas a la incertidumbre del mercado, incertidumbre que a la postre se convierte en amenaza para estudiantes, padres y maestros. Este cuestionamiento, además, se hace de manera velada; es decir, no es asumido plenamente por el discurso oficial de la autoridad educativa, sino que se deja saber a través de algunos altos funcionarios gubernamentales, los organismos multilaterales de cooperación señalados y algunas ONG ligadas a las consultorías que contratan esos bancos. El que sea un cuestionamiento hecho de manera velada causa gran confusión entre el magisterio e incluso entre los padres de familia, brindando aún mayor terreno a los voceros del pensamiento arcaico para avanzar sus puntos de vista.

En ambos casos, al tocar veladamente los temas de la gratuidad y la estabilidad, más allá de la discusión que se pueda tener sobre sus efectos reales, se tocan elementos símbolo de lo que han logrado las incursiones democratizadoras en el Estado en la lucha por el derecho a la educación. La gratuidad de la enseñanza en la educación básica, para un pueblo

con los niveles de pobreza como el peruano, significa la diferencia entre tener y no tener educación; por lo tanto, plantear el recorte de esta se traduce como un mensaje que propone limitar el acceso al aparato educativo. Además, la gratuidad permite la existencia de un espacio de socialización común para las clases populares, espacio de socialización que puede ir ampliándose conforme la calidad de la educación pública mejore y esta recupere a estudiantes provenientes de las clases medias. Asimismo, constituye una barrera contra una mayor fragmentación dentro de las propias clases populares, lo que dañaría más profundamente el tejido social peruano.

La estabilidad en la plaza docente es, igualmente, en un mercado de trabajo tan reducido, la diferencia entre la pobreza y la miseria para el maestro peruano. Cuestionar la estabilidad para él, librándola a la incertidumbre del mercado, es entonces cuestionar su propia existencia social. El docente necesita seguridad en su carrera magisterial y debe tenerla. Esto no quiere decir avalar la estabilidad a rajatabla, como postula la mayor parte de la dirigencia magisterial, sino dentro de una carrera por méritos que lo evalúe y lo ratifique cada cierto número de años. La idea de la estabilidad absoluta es una concepción patrimonial¹⁷ de la plaza docente, en la que un bien público como es la educación se convierte en propie-

17 Entiendo patrimonial, en este caso también, como la apropiación privada de un bien público. No es raro, por ello, que en un mundo de escasez como en el que se debate el magisterio, la concepción patrimonial influya la percepción de muchos docentes sobre sus puestos de trabajo.

dad privada del maestro o del dirigente magisterial que maneja sus temores y riesgos.

Eso sí, existe un punto en que la percepción de la dirigencia magisterial calza con la realidad. Esta arremetida contra la gratuidad y la estabilidad ha tenido como objetivo, en el marco de la política de ajuste neoliberal de la década de 1990, ahorrarle dinero al Estado en el gasto educativo, haciendo aún menor la prioridad del gasto en educación dentro del presupuesto general de la República. Sin duda, esto es también percibido por los maestros y capitalizado por sus dirigencias. Ha sido tan fuerte el efecto de ese cuestionamiento en el imaginario magisterial, que incluso ahora, diez años más tarde de las primeras versiones, un importante número de docentes sigue considerando que todavía se dan normas privatistas y que atentan contra su estabilidad laboral.¹⁸ Esto es así a pesar de que el Ministerio de Educación en este período democrático ha tenido una acelerada política de nombramientos y no ha cuestionado la gratuidad de la enseñanza.

El pensamiento arcaico florece y vuelve a florecer aprovechando los fracasos de las reformas y la persistencia del orden excluyente, en especial sus planteamientos más irritantes. Este orden de exclusiones cree que puede vivir sin la educación pública, pero, sobre todo, sin los maestros.

18 Un caso paradigmático de querer escuchar lo que no se dice es el que sucede con la última Ley General de Educación, a la que la dirigencia magisterial acusa de privatista. Otros defectos podrá tener dicha norma, pero expertos de diversas tendencias coinciden en que no es, precisamente, privatista.

Del clasismo al clientelismo

Es a partir de la posición antisistema que la dirigencia de los maestros define al movimiento magisterial como «clasista», en una especial alusión a la lucha de clases, para subrayar el supuesto de que el SUTEP representa intereses contrapuestos e irreconciliables con el Estado que solo encontrarán su realización con la llegada de la transformación revolucionaria. La polarización que desarrolla con el Estado es, por ello, una polarización «de clase», en la que, figuradamente, el Estado es el patrón y los maestros, los obreros. Este punto de vista está tan presente que hace poco, en julio del 2004, leía un volante del SUTEP cuyo encabezado se refería a la posición «propatronal» de un grupo de dirigentes opositor al dominante. Siguiendo esta línea, toda demanda que se logra en la negociación o en la huelga es «una conquista» o «una concesión» que se le arranca a un enemigo. Por ello, cuando alguna vez propuse a la dirigencia sindical la posibilidad de que en las negociaciones sobre su pliego participaran los padres de familia, como terceros interesados, obtuve como respuesta un ademán de

sorpreza y una profunda negativa. ¿Qué tenían que hacer los padres de familia, usuarios del servicio educativo, con una negociación entre el Estado y los maestros? Esa fue la pregunta que sirvió como respuesta a quienes tienen una concepción de la relación maestros/ Estado como un conflicto perpetuo.

El carácter clasista que la dirigencia le da al movimiento también es muy significativo por las distinciones que establece. Va a ser un resumen de las distintas marcas de identidad que diferencian al sindicalismo magisterial conducido por el maoísmo del anterior sindicalismo magisterial bajo conducción aprista, en las décadas de 1950 y 1960, que identificaba al movimiento de los maestros con un sindicalismo de profesionales de clase media. El clasismo surge como la nueva identidad social de los movimientos populares que se desarrollan en la década de 1970 (LYNCH 1992), principalmente en torno a los paros nacionales de 1977 y 1978 que abren las puertas a la transición democrática. En un principio, si bien el término provenía de una versión ortodoxa del marxismo, lo que buscaba era reivindicar la condición autónoma de los nuevos actores que surgían como movimiento social. Esta condición autónoma fue fundamental para el desarrollo de la «sociedad civil popular» a la que se refiere Sinesio López, que se constituyó en la base política sobre la que se desarrolló Izquierda Unida en la década de 1980 (LÓPEZ 1991). Cabe señalar, sin embargo, que en el caso magisterial el clasismo se desarrolla desde un principio más como corporativismo clasista, en referencia casi

exclusiva al gremio magisterial, que como una identidad compartida con otras organizaciones sindicales y populares. La raíz de esta diferencia está en el sectarismo que los grupos maoístas desarrollan en su acción sindical, que busca identificar de manera más rigurosa que otros grupos de la izquierda marxista de la época, el gremio con el partido, cuestión que tiene su origen en la creencia de que cada una de las capillas maoístas era la expresión de la clase obrera llamada a dirigir la revolución social. La denominación clasista en el seno del magisterio es por ello, a diferencia de lo que ocurre en otros gremios, motivo de conflicto y no de unidad entre los maestros.

El clasismo, sin embargo, se diluye como identidad social con la crisis del sindicalismo en la década de 1980 y se aísla —casi se minimiza— tras el ajuste estructural de agosto de 1990 y del golpe de Estado consecuente del 5 de abril de 1992. Lo que queda de esta identidad clasista permanece principalmente en el magisterio, pero sufre la evolución de casi todos los movimientos remanentes hacia el clientelismo. En el caso del magisterio, la red de clientela supone dos instancias: una inmediata, que es la relación de los maestros con los dirigentes sindicales, y otra siguiente, que es la relación de la dirigencia con el Estado. Los dirigentes, más allá de su representatividad, organizan las demandas de las bases y ellos, a su vez, se clientelizan con el Estado. Otras organizaciones como las barriales o las de sobrevivencia (comedores populares, clubes de madres, comités del vaso de leche), más débiles en su estructura, se convierten en dientes

inmediatos del Estado. Este pasaje de clasismo a clientelismo ha hecho que pierda prestigio la calificación de la identidad magisterial como clasista y lleve en muchos casos a que colectivos de maestros, disidentes del maoísmo dominante, prefieran identificarse como profesionales y no como clasistas. Esto último no significa necesariamente una vuelta a la hegemonía aprista o una añoranza por ser clase media, sino más bien una reivindicación de la devaluada condición social del docente en la actualidad.

El paso de la revolución a la clientela se justifica haciendo de la remuneración el eje de la lucha magisterial, lo cual tiene una base objetiva muy fuerte que son los bajísimos sueldos, pero, a la vez, deja de lado otros aspectos sustantivos que se supone deben ser preocupación profesional de los maestros, como es la calidad del servicio que se brinda. Esta «salarización» de la lucha magisterial es la que ha impedido que otras tendencias políticas sin una perspectiva antisistémica, especialmente los partidos de centro y de derecha, hayan tenido importancia entre los maestros. El asunto se reduce a que es muy difícil establecer, en el diálogo entre Estado y maestros, una relación entre el bajo sueldo magisterial y los escasos recursos fiscales. Más allá de que efectivamente haya derroche de los recursos fiscales y se señalen otras prioridades distintas al sueldo magisterial, la dirigencia rara vez acepta el argumento de que «no hay dinero» para aumentos. Por más buenas que sean las razones del momento, casi siempre la idea es que alguien se roba los recursos o que estos se utilizan para

otra cosa que no es importante. Ahora, el que se ponga a las remuneraciones como eje de los sucesivos pliegos de reclamos del magisterio no significa necesariamente el éxito en la lucha por mejores sueldos, sino más bien una marca de identidad entre los maestros cuya condición de grupo pauperizado justifica su actitud de enfrentamiento con el Estado.

El pasaje del clasismo al clientelismo en el magisterio no es, por lo demás, una fatalidad. También cabría la evolución del clasismo a la democracia, pero ello supondría la superación del dogmatismo y el sectarismo de la dirigencia magisterial. Esto es así porque el pensamiento arcaico que señalo puede esconderse en las prácticas clientelistas, a las que en última instancia justifica en función de su trabajo gremial, pero no podría esconderse en la democracia, donde estaría obligado a practicar el pluralismo sindical y político, y compartir o eventualmente ceder el poder en las instancias gremiales en las que trabaja.

Para entender el sentido de este pasaje es muy importante conocer la forma operativa como se desarrollan sus organizaciones políticas. Se trata de partidos, generalmente de pequeña influencia en la opinión pública, pero con una gran capacidad de movilización de masas y de agitación callejera. Probablemente esta capacidad de movilización sirve poco durante un proceso electoral, en especial en la realidad del dominio mediático de la política, pero tiene un papel de primer orden cuando se trata de organizar una protesta, tomar un local o cerrar una carretera. Estas acciones alcanzan fácilmente primeras planas y

relevancia nacional. Esta capacidad operativa que heredan de su tradición izquierdista es confundida muchas veces por los gobernantes con verdadero arraigo de estos partidos radicales entre la población, lo que los lleva a que les concedan, asustados, reivindicaciones que luego no se pueden satisfacer a menos que sea a costa de sacrificar el interés general. Un caso clamoroso al respecto son los famosos «40 puntos» que firmó el gobierno de Alejandro Toledo con la dirigencia nacional del SUTEP en junio de 2003 y que no tiene, salvo que entregue, literalmente, el Ministerio de Educación, ninguna posibilidad de cumplir.¹⁹

Ahora bien, con la decadencia en general de la idea de revolución, producto de la caída del Muro de Berlín y, en nuestro país, del fracaso de la Izquierda Unida, de la debacle del gobierno aprista de Alan García y también de la derrota militar de Sendero Luminoso, la perspectiva utópica de cambio revolucionario empieza a pesar menos en el imaginario de este pensamiento arcaico. La creencia en un determinado tipo de revolución es sustituida progresivamente por la demanda de un conjunto de reivindicaciones inmediatas. En otras palabras, los creyentes, en un proceso similar al ocurrido con el Partido Aprista, son, cada vez más, reemplazados por los clientes. La perspectiva de organización de un movimiento popular poderoso y con ideales revolucionarios es poco

19 Para poner fin a la huelga que desarrolló el SUTEP entre mayo y junio de 2003, el gobierno del presidente Alejandro Toledo firmó un acta de cuarenta puntos en la que se comprometía a permitir la influencia de la dirigencia nacional del magisterio en la administración del aparato educativo.

a poco suplida por la formación de distintas clientelas, sindicales y políticas, con reivindicaciones de distinto grado de especificidad, pero con el propósito común de mantener un sistema de pequeñas ventajas que les permita vivir en la mediocridad y la pobreza y los proteja en alguna medida de caer en la miseria. En el extremo, puedo decir, tratando de encontrar cierta racionalidad en el pensamiento arcaico, que es una defensa de la pobreza de los maestros frente a la posibilidad de caer en la miseria. A su vez, el argumento de la pobreza le sirve a la dirigencia para señalar que los maestros no pueden desarrollar políticas de calidad, ni siquiera capacitarse, porque no tienen los recursos, en dinero o en tiempo, para ello. El estado de cosas organizado en clientelas cautivas pasa a ser el mecanismo de seguridad que, por lo menos en la fantasía de los seguidores, impide algo peor.

El ejemplo paradigmático de esta transición es Patria Roja, que, hasta donde se tiene noticia, mantiene como lema de su organización «El poder nace del fusil» —recordemos el fusil de palo que exhibía Horacio Zeballos, a la sazón líder del SUTEP y candidato presidencial promovido por Patria Roja en la campaña electoral de 1980—, pero cuya práctica política dista mucho de hacer honor a dicha afirmación. Patria Roja ha sido el partido político con el trabajo más antiguo, constante y exitoso entre los maestros y, me atrevería a decir, que, a pesar de los embates que ha recibido desde distintos flancos en los últimos años, es el que mantiene una mayor influencia

en el magisterio. Conserva, sin embargo, formas de actuación que se remontan a décadas anteriores: evita actuar públicamente de forma directa y escoge organizar movimientos más amplios como en su momento fue la Unión de Izquierda Revolucionaria (UNIR) y hoy lo es el Movimiento Nueva Izquierda. Sus métodos son claramente autoritarios. Al igual que otros grupos radicales, le es muy difícil aceptar la pérdida de alguna base sindical y, cuando esto sucede, suele denunciar a los ganadores y formar otro sindicato que tiene el reconocimiento inmediato de la dirigencia nacional del SUTEP. Este es el origen en los últimos años de diversos grupos disidentes que más allá de su color político protestan contra la falta de democracia sindical. Combina, asimismo, el autoritarismo con una política de entendimiento con el poder de turno que suele venir acompañada por la complacencia de los gobiernos democráticos y de autoritarismos como el de Alberto Fujimori, que redujeron las aristas más agresivas de su comportamiento político.

La expresión más acabada en la esfera legal del conservadurismo de este pensamiento arcaico es la denominada «Ley del profesorado». Promulgada en el segundo gobierno de Fernando Belaunde (1980-1985) y «perfeccionada» en el gobierno de Alan García (1985-1990), esta ley establece que la carrera pública magisterial tiene como criterio básico los años de servicio y la antigüedad del título pedagógico, además de las múltiples constancias y certificados, en muchos casos falsificados, que los maestros puedan

presentar. Este criterio se contraponen a los conocimientos que la autoridad educativa pueda comprobar a través de exámenes. La razón es muy sencilla, como me lo repitieron en múltiples oportunidades los dirigentes magisteriales de tendencia clientelista: nadie tiene por qué evaluar a un profesional que ya tiene el título de docente. Pero quizá una anécdota ilustre mejor el poco aprecio que tienen por la autoridad educativa. En una oportunidad, dialogando con la dirigencia nacional del SUTEP, uno de sus líderes me preguntó airadamente: «¿Quién le da a usted el derecho para tomar la decisión de evaluar a los maestros?». Ante mi respuesta, señalando que era el ministro de Educación de un gobierno recién elegido, no recibí sino una amplia y socarrona sonrisa de quien me había interpelado.

Desde esta perspectiva, el conocimiento se ve como estancado en el tiempo y, una vez adquirido, no varía. Queda entonces tan solo evaluar la capacidad de aguante del docente, generalmente larga por la carencia de otras oportunidades de trabajo, en un sistema en decadencia. En el fondo, el argumento sigue siendo la pobreza del maestro: un docente sin recursos no tiene cómo capacitarse; por lo tanto, no cabe pedirle méritos académicos ni evaluar el desarrollo de sus conocimientos. Esta ley del profesorado fue modificada durante el gobierno de Alan García con el objetivo de brindar mayores ventajas en términos de bonificaciones por diferentes conceptos a los docentes. Sin embargo, sus provisiones han sido presupuestalmente imposibles de cumplir, lo que

obligó a que luego se dieran disposiciones que dejaron en suspenso buena parte de su articulado. Por esta razón, permanece como la bandera de los grupos radicales ya que significa el «estado de cosas», por lo menos en la letra, que hay que defender, al mismo tiempo que constituye la traba legal más importante para llevar adelante cualquier programa de reforma educativa.

La concepción plasmada en la ley del profesorado explica la oposición de la dirigencia nacional del SUTEP al concurso para cubrir plazas docentes en calidad de nombrados en 2002. Los criterios de dicho concurso, único en su género en años recientes, no fueron los años de servicio o la antigüedad del título pedagógico sino los méritos y la capacidad docente, que fueron medidos a través de una evaluación, que incluía un examen de aptitud y conocimientos. La oposición de esta dirigencia al criterio meritocrático reafirma su pensamiento arcaico, que prefiere criterios de relación personal a la evaluación mediante un examen, y revela sus posiciones conservadoras muy alejadas de una perspectiva de modernización de la educación.

Es importante, sin embargo, señalar que la hegemonía maoísta, en particular de Patria Roja, persiste luego de treinta años en la dirección del SUTEP. Esta continuidad se da a pesar del fracaso de su labor reivindicativa en relación con el incremento de haberes, ya que, si observamos la serie histórica del poder adquisitivo de las remuneraciones magisteriales, podemos darnos cuenta de que, desde 1965,

hay un permanente declive de este. Tomando 1942 como año base igual a 100%, el poder adquisitivo llega a 330,4% en 1965, a 152,2% en 1970, a 132,6% en 1980, a 73,1% en 1990 y a 51,4% en marzo de 2003 (CHIROQUE CHUNGA 2003a, 2003b). Ante este fracaso ostensible en la lucha por remuneraciones con mayor poder adquisitivo, la persistencia del liderazgo se da por otras razones que tienen que ver con la defensa de la estabilidad absoluta del maestro en su plaza como docente nombrado; es decir, con la defensa de una situación «pobre pero estable», frente a la incertidumbre de los contratos o la desocupación. A esto se suma la organización de clientelas sindicales que permiten el acceso a pequeñas ventajas, como podrían ser la influencia de los dirigentes en la decisión de los traslados, destacados y nombramientos de maestros, así como el control de la dirigencia nacional del SUTEP de la Derrama Magisterial²⁰ y el ya anotado férreo control del aparato sindical por encima de los procedimientos democráticos. La actitud de enfrentamiento del antiguo maoísmo ayuda, asimismo, a la lealtad con esta dirección, sobre todo en momentos de lucha reivindicativa. Esto es así porque la experiencia histórica señalaría a los maestros que no hay otra forma de obtener concesiones. En realidad, es

20 El caso de la Derrama Magisterial es particularmente interesante. Se trata de un fondo de ayuda mutua de los maestros al que estos aportan una cantidad fija mensual. Por resolución ministerial está bajo el control mayoritario del Comité Ejecutivo Nacional del SUTEP desde 1984. Si bien no se han detectado irregularidades en su funcionamiento, es obvio que el control de este le da poder a la dirigencia.

una reacción cultural establecida a lo largo de muchos años, por la que la relación subjetiva de los maestros con la política encuentra «natural» que las demandas se obtengan por la vía del enfrentamiento. La dureza ideológica, sin embargo, parece ya no tener hoy el papel que tuvo en los primeros años del sindicato y ello contribuye a debilitar la hegemonía absoluta del pensamiento arcaico que comento.

Por otra parte, el pasaje de movimiento popular con estrategia revolucionaria a la atención a clientelas específicas que le reclaman a un Estado con poquísimos recursos ha debilitado la influencia radical, especialmente la influencia del grupo maoísta dominante. Esta situación ha aumentado ciertamente la influencia de otros grupos más radicales, como es el caso de Puka Llacta y de Sendero Luminoso, pero también la tentación democrática entre los maestros. Los denominados «Sutes democráticos» han aparecido en el sur, en Cuzco y Arequipa, y en el norte, en Piura y Lambayeque, buscando replicar en el sindicato lo que los maestros experimentaron en la calle, en las luchas contra la dictadura de Fujimori y Montesinos a finales de la década de 1990.²¹ Sin embargo, su grado de organización es bajo y carecen de una coordinación nacional aparente. Ello no dismi-

21 En entrevistas con maestros en diferentes lugares del país he recibido un comentario similar, en el que se señala que gran parte de la rebelión contra lo que se percibe como una «dictadura sindical» de la dirigencia nacional del SUTEP proviene de la participación de los maestros en la lucha contra la dictadura de Fujimori y Montesinos. La reflexión ha sido que si peleaban contra una dictadura que se había apoderado del Estado, ¿por qué tenían que soportar otra dictadura en el sindicato?

nuye que el solo hecho de su aparición, fenómeno inédito en el magisterio, presagie un tiempo de cambios. Empero, es difícil que la hegemonía del maoísmo se vaya a disolver entre los maestros por obra exclusiva de sus contradicciones internas. Es necesario que los partidos democráticos desarrollen trabajo político e influencia ideológica entre los maestros, con alguna propuesta de política educativa entre manos que incida de manera directa en el problema de la carrera magisterial y aborde creativamente el tema de las bajísimas remuneraciones del magisterio. De lo contrario, la cuestión docente siempre sobrevivirá en el universo de la política antisistémica, vetada para los partidos democráticos pero terreno fértil para las posiciones de extrema izquierda. Esa será, creo, la única manera de generar una movilización contraria a la hegemonía maoísta, que demande mejoras salariales para el magisterio, pero en el marco de una reforma que empiece a remontar los bajísimos índices de calidad de nuestro sistema educativo.

Complacencia y complicidad frente al radicalismo clientelista

En el diagnóstico del pensamiento arcaico es importante reflexionar sobre la complacencia de los dos gobiernos democráticos de la década de 1980, la que, sin embargo, no merma la tónica de enfrentamiento del movimiento magisterial. Dicha complacencia de aquellos gobiernos democráticos es la que le brinda, por lo demás, lo que hasta ahora es su mejor marco legal de desarrollo. En esta conducta se mezclan el complejo de culpa al que he hecho alusión, con el entendimiento de la democracia como un régimen de reparto de prebendas entre los actores, sociales y políticos, con algún poder importante. Los gobiernos de la época pensaban que con estas concesiones «integraban» a la dirigencia del SUTEP y a los grupos que estuvieran tras ella a su juego político, y estos últimos, según como se quiera ver, desarrollaban mejores condiciones para su acción revolucionaria o bien establecían su red de clientela para reproducirse como dirigencias.

A pesar del radicalismo de los grupos maoístas, es posible que se establezcan estas relaciones ya que

se trata, como he señalado antes, de un radicalismo que no produce pensamiento crítico; es decir, no produce alternativas de solución específicas, reformistas o revolucionarias, para los problemas educativos. Esta carencia de pensamiento crítico abre un espacio muy importante para convertir a estos grupos en funcionales al poder de turno. Al no tener una alternativa que plantear, es indispensable que ofrezcan algunas pequeñas ventajas a sus clientelas para sobrevivir.

A la complacencia de estos gobiernos democráticos se suma el desprecio por los maestros durante los años de la dictadura de Fujimori, en la década de 1990, cuando se entregó la política educativa a algunos organismos multilaterales de desarrollo y se neutralizó, a través de la represión fujimorista o mediante algún arreglo de conveniencia mutua, la acción de los grupos radicales, en especial la de la dirección nacional del SUTEP, estableciéndose una excepción en lo que había sido su historia de enfrentamiento como movimiento social. Es importante al respecto observar que durante la dictadura de Fujimori no se produjeron huelgas nacionales del SUTEP. La última huelga nacional previa a la dictadura ocurrió entre mayo y septiembre de 1991, prolongándose por 88 días, y la siguiente no sucedió sino hasta 2003, con una duración de 22 días, entre mayo y junio de ese año (CHIROQUE CHUNGA 2004a). Algunos han caracterizado esta conducta de la dirección nacional del SUTEP como «sindicalismo de resistencia» (CHIROQUE CHUNGA 2004c), por la política de represión sindical que llevó adelante la dictadura de Fujimori contra todo lo que fuera orga-

nización social independiente, lo que habría motivado una estrategia defensiva en los otrora radicales. Sin embargo, esta conducta contrasta con la actitud de enfrentamiento que la dirigencia nacional del SUTEP, con la misma dirección política, desarrolló en la década de 1970, frente a la dictadura militar de la época, que fue de conflicto intransigente y de sucesivas huelgas nacionales. En esa época llegó incluso a rechazar la creación de las cooperativas magisteriales que promovía el gobierno militar y a sabotear su funcionamiento hasta que la mayoría de ellas desapareció.

La inercia de esta conducta estatal de complacencia y complicidad, luego del interregno del primer año del actual gobierno democrático, parece continuar con la firma de acuerdos imposibles o posibles a costa del sacrificio de las demandas de los demás peruanos. Sin embargo, no se trata exclusivamente de una permisividad de los encargados del Poder Ejecutivo. También se extiende al Congreso de la República, donde la actitud hacia la dirigencia magisterial suele ser también de complacencia frente a sus reclamos, como ha sido el caso de las leyes que han permitido nombramientos indiscriminados más allá de las evaluaciones respectivas, olvidando la mayoría de veces el interés de estudiantes, padres de familia y la mayoría magisterial que no se identifica con la dirigencia radical.

Conclusión

La gran influencia cultural y política del pensamiento arcaico revela un vacío de liderazgo para llevar adelante políticas públicas en el terreno educativo. Este vacío de liderazgo es causado por el desinterés de los políticos que se dicen demócratas en la actividad educativa. Ello tiene como consecuencia que la educación, especialmente la pública, marche a la deriva y que las buenas intenciones de diversos sectores de la sociedad naufraguen en la indiferencia de los que deben tomar las decisiones.

Sin embargo, el pensamiento arcaico y sus planteamientos delirantes no son fenómenos arbitrarios en la sociedad peruana. Por el contrario, tienen su origen en la severísima situación de carencia económica de los maestros y hunden sus raíces en nuestro estancamiento como país que no brinda oportunidades de trabajo a los que intentan el camino de la educación. Esta frustración de quien no alcanza el progreso por la vía de la escuela es lo que lo lleva a la búsqueda de un atajo, como es el caso del pensamiento discutido en estas páginas. El atajo, sin embargo,

tampoco tiene destino feliz y desemboca en el clientelismo y el atraso consecuente. En tales condiciones, la educación no cumple con sus funciones de equidad e integración social y la escuela no sirve como vehículo para lograr progreso y bienestar material. La institución educativa queda entonces como un ámbito de pasaje y de movilización social y política, lo que debilita gravemente su función formativa.

No es posible, por otra parte, pensar en una alternativa al pensamiento arcaico en el marco de una democracia precaria como la actual, entendida como reparto de prebendas entre los actores sociales y políticos. En esta situación, lo arcaico se convierte en funcional a un orden político finalmente también clientelista. La gran coincidencia entre los partidos de esta democracia precaria y los rebeldes arcaicos es que a ninguno le interesa la educación como un proceso formativo para la ciudadanía y el desarrollo. Su interés eventual tiene que ver con el mantenimiento y la reproducción de sus clientelas, sindicales o electorales, necesarias para mantener sus posiciones de poder. De allí la carencia de programas educativos en unos y en otros y la salarización del tema educativo cada vez que una huelga lleva el asunto a un momento de crisis. Esta focalización en el desarrollo de clientelas hace que se restrinja la elaboración crítica sobre educación entre los políticos y que los partidos de esta democracia recurran a los expertos cuando se trata de asuntos que van más allá de las remuneraciones de los maestros.

La alternativa al pensamiento arcaico va de la mano con el establecimiento de una democracia que tenga canales adecuados de participación y representación política de los ciudadanos. La democracia, en este sentido, se convierte en una oportunidad para la educación, a diferencia de lo que ocurrió con la reforma educativa del gobierno militar de Juan Velasco, cuando el carácter autoritario del régimen propició una coalición de intereses que impidió el asentamiento de la misma. En las actuales circunstancias, el establecimiento de la democracia supone la culminación del proceso de transición democrática —que se encuentra entrampado—, para que podamos tener un funcionamiento institucional regular que haga posible la participación y representación señaladas. Asimismo, el desarrollo de una política económica inclusiva que empiece a brindar oportunidades en forma descentralizada de manera tal que no se agudicen las condiciones de frustración social existentes.

En el curso del establecimiento de esta democracia es que adquiere sentido una alternativa al pensamiento arcaico. Esta alternativa debe tener como objetivo fundamental la formación de niños y jóvenes capaces de desarrollarse como sujetos autónomos que puedan realizarse como individuos y ciudadanos, logrando el bienestar material y contribuyendo a la construcción de la democracia. Este objetivo, político en el sentido pleno de la palabra, nos brindará una educación pertinente que le restará espacio al radicalismo antisistémico.

La alternativa debe tomar la forma de un programa integral de reforma educativa que enfrente los problemas de fondo de la educación peruana y empiece a poner en práctica soluciones de largo plazo para estos, como lo empezó a hacer el Ministerio de Educación entre julio de 2001 y julio de 2002. Sin embargo, se ha preferido reemplazar el programa global por la emergencia educativa y usar esta última para no tocar los temas de fondo, y de esa manera proteger a los grandes y pequeños intereses en juego.

Un programa integral debe tener como eje mejorar la bajísima calidad de la educación, que es hoy la principal deficiencia que hay que encarar. Pero existen dos formas de enfrentar el problema de la calidad: una es de manera burocrática, desde arriba y limitándose a desempacar paquetes ajenos y muchas veces poco pertinentes; otra es de manera participativa, poniendo la ejecución de los programas en manos de la comunidad educativa para que sea esta la que los asuma como propios y los lleve adelante en estrecha relación con la realidad cotidiana en que se desenvuelve.

La clave para derrotar al pensamiento arcaico es, por ello, la participación ciudadana, que es la antítesis del sectarismo y autoritarismo, incapaces, por naturaleza, de manejar un ambiente participativo. La participación en educación tiene que darse desde abajo, desde el centro educativo, y debe propiciar el protagonismo de estudiantes, padres y maestros, cuya voz debe dejarse oír en la gestión misma del sistema. La política educativa por excelencia que une

la calidad con la participación es el desarrollo de la carrera magisterial por méritos y no solo por años de servicio. Allí se encuentran la necesidad de evaluar a los docentes para que avancen en su carrera profesional con la necesidad de que esta evaluación sea hecha por la propia comunidad educativa para que cuente con la calidad y legitimidad correspondientes. Este tipo de políticas son las que aíslan de la sociedad y debilitan a las dirigencias radicales, como se vio con el examen a los maestros en el verano de 2002.

Las políticas burocráticas, por otra parte, que pretenden cambios técnicos sin persuadir ni tomar en cuenta la participación de los actores de la comunidad educativa, no solo están condenadas al fracaso sino que se convierten en factores de promoción del pensamiento arcaico, que vuelve a encontrar justificación para sus acciones en estas políticas equivocadas. La participación, por último, debe tener como objetivo inmediato el cuestionamiento de la actitud anti-sistémica del movimiento magisterial. Ello le dará viabilidad política al programa reformista. Si esta actitud se mantiene será imposible una reforma participativa y la educación continuará en su situación actual.

Frente al pensamiento arcaico que plantea la defensa de la exclusión parcial ante la amenaza de la miseria y la exclusión total de los maestros, y frente al neoliberalismo que plantea tomar el riesgo de la exclusión total, es necesario insistir en una política de mayor inclusión que vaya de la mano de mayores recursos que le den al docente un horizonte de desarrollo personal y profesional. Esto hará que los sujetos

de la educación peruana confíen en que la mejora para todos está en curso. Los protagonistas de este cambio no pueden ser los policías que reprimen una movilización magisterial; deben, por el contrario, ser los partidos que se asumen como democráticos y que creen en la necesidad de una política educativa con calidad y participación. Son estos los llamados a comprometerse frente al país para desterrar este pensamiento regresivo y crear las condiciones de una verdadera reforma educativa.

Bibliografía

ALMOND, Gabriel A. y Sidney VERBA

1992 «La cultura política». En Albert BATLLE (ed.). Diez textos básicos de ciencia política, Barcelona: Ariel.

CHIROQUE CHUNGA, Sigfredo

2003a «Poder adquisitivo de los maestros peruanos y calidad educativa». Informe n.º 5. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

2003b «Pauperización magisterial». Informe n.º 7. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

2004a «Remuneraciones docentes y lucha gremial». Informen.º 19. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

2004b «¿Cuántos maestros son sutepistas?». Informe n.º 20. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

2004c Conflicto en el sistema educativo peruano, 1998-2003: Estudio de caso. Lima: Instituto de Pedagogía Popular.

COMISIÓN NACIONAL POR LA SEGUNDA REFORMA UNIVERSITARIA

2002 Razones para una nueva reforma universitaria. Lima: Ministerio de Educación.

COTLER, Julio

1994 «La mecánica de la dominación interna y del cambio social». En Política y sociedad en el Perú: Cambios y continuidades. Lima: IEP.

DEGREGORI, Carlos Iván

- 1986 «Del mito del Inkarrí al mito del progreso: poblaciones andinas, cultura e identidad nacional». En *Socialismo y Participación*, n.º 36.
- 1989 *Qué difícil es ser dios: ideología y violencia política en Sendero Luminoso*. Lima: El Zorro de Abajo Ediciones.
- 1990 «La revolución de los manuales». En *Revista Peruana de Ciencias Sociales*, n.º 3.

FLORES GALINDO, Alberto

- 1988 *Buscando un inca*, 3.ª ed. Lima: Editorial Horizonte.

HINOJOSA, Iván

- 1999 «Sobre parientes pobres y nuevos ricos: las relaciones entre Sendero Luminoso y la izquierda radical peruana». En Steve J. STERN (ed.). *Los senderos insólitos del Perú*. Lima: IEP-UNSCH.

IGUÍÑIZ, Javier; Rosario BASAY y Mónica RUBIO

- 1993 *Los ajustes: Perú, 1975-1992*. Lima: Fundación Friedrich Ebert.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA E INFORMÁTICA - INEI

- 2002 *Compendio estadístico: Perú, 2002*. Lima: INEI.

LÓPEZ, Sinesio

- 1991 *El dios mortal: Estado, sociedad y política en el Perú del siglo XX*. Lima: Instituto Democracia y Socialismo.
- 1992 «Perú: una modernización frustrada, 1930-1991». En Juan ABUGATTÁS, Rolando AMES y Sinesio LÓPEZ (eds.). *Desde el límite: Perú, reflexiones en el umbral de una nueva época*. Lima: IDS.

LYNCH, Nicolás

- 1990 *Los jóvenes rojos de San Marcos: el radicalismo universitario de los años setenta*. Lima: El Zorro de Abajo Ediciones.
- 1992 *La transición conservadora: movimiento social y democracia en el Perú, 1975-1978*. Lima: El Zorro de Abajo Ediciones.

LYNCH, Nicolás

2000 «Resignificar el socialismo en el Perú». En *Política y antipolítica en el Perú*. Lima: Desco.

MARIÁTEGUI, José Carlos

1979 [1928] *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*, 18.^a ed. Lima: Empresa Editora Amauta.

MONTOYA, Rodrigo

1989 *Lucha por la tierra, reformas agrarias y capitalismo en el Perú del siglo XX*. Lima: Mosca Azul Editores.

PARAMIO, Ludolfo

1988 *Tras el diluvio: la izquierda ante el fin de siglo*. Madrid: Siglo Veintiuno de España Editores.

RIVERO HERRERA, José y Luis SOBERÓN ÁLVAREZ

2002 *Magisterio, educación y sociedad en el Perú: una encuesta a docentes sobre opinión y actitudes*. Lima: Ministerio de Educación; Unesco, Instituto de Planeamiento Educativo.

SANDOVAL, Pablo

2004 «Una lectura desde el Informe de la CVR: Educación, ciudadanía y cultura de paz» (mimeo).

SE TERMINÓ DE IMPRIMIR EN LOS TALLERES GRÁFICOS DE
TAREA ASOCIACIÓN GRÁFICA EDUCATIVA
PASAJE MARÍA AUXILIADORA 156 - BREÑA
Correo e.: tareagrafica@terra.com.pe
TELÉF. 424-8104 / 332-3229 FAX: 424-1582
NOVIEMBRE 2004 LIMA - PERÚ