

— Parte II —

**El pensamiento arcaico  
en la educación peruana**



## Introducción<sup>1</sup>

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 «ismo» 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 vengan 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,<sup>2</sup> 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.<sup>3</sup> 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»,<sup>4</sup> 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

endé, 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.<sup>5</sup> 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 excomunión 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,<sup>6</sup> 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 dirigencia 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.<sup>7</sup> 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.<sup>8</sup> 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.<sup>9</sup> 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 es clara 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).<sup>10</sup>

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»<sup>11</sup> 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 maofista 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,<sup>12</sup> 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 (MONTOYA 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.<sup>13</sup> 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 influidas 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 maoísmo 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-

blos 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.<sup>14</sup> 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 provinciana urbana llegados en la década de 1960, sino por los hijos de los campesinos ricos o «misticos» 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.<sup>15</sup> 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 igualdad 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 fantasiosa 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 patrimonial<sup>16</sup>

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 grupos 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, librándolo 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 patrimonial<sup>17</sup> 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.<sup>18</sup> 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 sólo 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

sorpresas 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 clientes

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.<sup>19</sup>

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 Magisterial<sup>20</sup> 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.<sup>21</sup> 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 rebeldía 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,

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 antisistémica 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». *Informe n.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-UNSC.
- 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).



— Parte III —

## La Segunda Reforma Universitaria

*El presente texto es la versión escrita de múltiples conferencias sobre el tema dadas en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional de Piura, la Universidad Nacional del Centro, la Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión de Huacho, la Universidad Nacional Hermilio Valdizán de Huánuco, la Universidad Nacional Jorge Basadre de Tacna y la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco, casi todas a lo largo del año 2004. En la mayor parte de los casos se trató de conferencias auspiciadas por un convenio entre la Oficina de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación del Perú, la Universidad Nacional Mayor de San Marcos y el Consejo Nacional de Educación.*

## Introducción

La institución universitaria en el Perú, si persiste en su situación actual, no tiene futuro como tal. Quizá existan espacios pequeños que cumplan tal o cual función de enseñanza o investigación, pero eso no los califica como el sistema universitario que el país necesita. Ello nos obliga a buscar en nuestra propia historia, nacional y universitaria, las causas de la bancarrota, lo que significa hacer un balance de la tradición que heredamos y señalar, en ruptura y continuidad con lo anterior, un derrotero a seguir para transformar la universidad. Se trata de tomar un camino distinto al de aquellos que no valoran la trayectoria con que contamos y creen que hay que importar algún diseño de moda para hacerlo pasar por universidad. Aquí ha existido, desde el primer aliento reformista, el afán hasta ahora incumplido de juntar democracia y calidad en función del desarrollo del país. Recojamos entonces de nuestra tradición para poder volver a crear el futuro.

Quando en junio de 1918 los estudiantes de Córdoba lanzaron el grito de la reforma universitaria<sup>1</sup>

1 «La juventud argentina de Córdoba a los hombres libres de Sud América. Manifiesto. Córdoba junio 21, 1918» (en MAZO 1967).

y cuando al año siguiente, con motivo de la visita a Lima de don Alfredo Palacios, el gran socialista argentino, intelectuales y estudiantes limeños recibieron al detalle las noticias del movimiento (MARIÁTEGUI 1970 —El proceso de la instrucción pública), un solo propósito recorría las cabezas de estos precursores: lanzar un gran cruzada de renovación cultural de nuestra América.<sup>2</sup> El grito de libertad universitaria era ante todo eso: una voluntad de transformación cultural que buscaba terminar con el dominio oligárquico de la universidad. De allí la fuerza de la impronta reformista, su capacidad para capturar a tantos espíritus jóvenes que se prolongó durante buena parte del siglo xx e incluso su influencia en movimientos políticos decisivos que cambiarían América Latina y nos darían, para bien y para mal, la región del mundo que hoy habitamos.

El impacto de la reforma, sin embargo, fue dispar. Este aliento de transformación cultural encontró el contexto político necesario para fructificar allí donde la democracia y las iniciativas públicas encontraron terreno fértil. No fue el caso, desafortunadamente, del Perú, donde sucesivas dictaduras cerraron la universidad y suspendieron cada avance de la reforma. Pasaron los años y las décadas, y podemos decir que las banderas de aquella primera reforma se agotaron antes de que dieran sus frutos. En especial, la bandera

2 Es importante destacar en este punto que el primer antecedente de Reforma Universitaria en América es el movimiento estudiantil ocurrido en la Universidad Nacional San Antonio Abad del Cusco en 1909, que tuvo como consecuencia la reorganización de dicha universidad. Ver al respecto LYNCH 1979.



del gobierno democrático de los claustros, tan acariaciada como una conquista central, que a la postre se convertiría en un factor de ingobernabilidad, más que por la voluntad de los actores por el ambiente de escasez de recursos y cultura política autoritaria reinantes. De este modo, como en tantos otros campos, se aplicó el programa reformista con singular retraso, lo cual produjo como resultado no una nueva universidad sino el estancamiento, la mediocridad y el desorden que finalmente imperan en la mayoría de las universidades hasta la actualidad.

Pero este aliento de transformación cultural que trajo la primera reforma sigue vivo. Está latente en la voluntad de los profesores y estudiantes que se niegan a aceptar la actual universidad como la única realidad que podemos tener en el Perú. Si antes esa voluntad de transformación cultural apuntaba al dominio oligárquico de la universidad, hoy tiene a otro oscurantismo como objetivo, aquel que jalonea la institución en múltiples direcciones sin reparar en sus necesidades más elementales. Me refiero al interés particular de diferentes personas o grupos, en universidades públicas y privadas, que ponen por delante el aprovechamiento personal o de clientela, el afán de lucro desmedido o la intolerancia producto del sectarismo político. Hay por ello necesidad de potenciar este aliento de transformación cultural para poner la universidad a la altura de los tiempos y lograr que se convierta en una institución que, más allá de su origen, sea verdaderamente de servicio público.

Éste es el sentido profundo de una segunda reforma universitaria, como un gran movimiento que recoja la impronta cultural de la primera y mantenga en alto sus banderas democráticas, pero le agregue la necesidad ineludible del trabajo académico de calidad. Trabajo académico que genere un espacio de producción de conocimientos de acuerdo con las necesidades del país y una profesionalización pertinente, que no gradúe fantasmas para que deambulen sin destino sino personas con capacidades para generar la riqueza y el bienestar que este país reclama con insistencia.

## El interés por la universidad

¿Por qué interesa la universidad peruana como conjunto y la universidad pública en especial? Esta pregunta que podría sonar retórica y cuya respuesta para algunos es obvia debería, sin embargo, movernos a una profunda reflexión. Interesa porque la universidad en el Perú, como institución educativa y cultural, más allá de las acciones encomiables de algunas casas de estudio, algunas facultades y algunos profesores valientes, ha caído en una profunda crisis y un grave desprestigio que amenazan con convertirla en una institución marginal. Paradójicamente esta situación se da cuando existen 81 universidades, 34 públicas y 47 privadas, con 496 181 estudiantes matriculados el año 2003. Estos estudiantes se reparten 1 183 escuelas profesionales, alojadas en 471 facultades, que brindan una diversidad de 126 opciones profesionales distintas.<sup>3</sup> Jamás en el Perú ha habido tantas universidades y universitarios con una oferta tan alta y diversificada. Sin embargo, estos números no significan mucho en resultados. Las universidades,

3 Ministerio de Educación. Oficina de Coordinación Universitaria, 2005. Sobre la base de estadísticas de la Asamblea Nacional de Rectores.

salvo algunos cotos privados, languidecen en su multitud y en su pobreza, sin brindarle al país los resultados de calidad que urgentemente se necesitan.

Por otra parte, la relación de la universidad peruana con los distintos actores sociales y políticos es utilitaria o simplemente no existe. Esta situación ha hecho que la universidad como institución pierda su papel de liderazgo sobre la educación y la cultura en general, así como el papel de institución líder en el tratamiento de los grandes problemas nacionales. La universidad es hoy incapaz de ponerse a la altura de los retos, en función de creación del conocimiento, desarrollo de capacidades intelectuales y profesionalización que le demandan las necesidades de desarrollo nacional y el actual proceso de globalización de las relaciones humanas. Por eso podemos decir que nunca tampoco, por lo menos en los últimos cuarenta años, la producción de conocimientos ha sido tan escasa y la profesionalización tan poco útil tanto para que las personas que han pasado por ella se ganen la vida como para el progreso del país.

Hablo de «universidad peruana» y con ello quiero resaltar unos términos quizá fuera de uso en estos tiempos pero que aluden no a las universidades individualmente consideradas sino a la institución como un todo que tiene funciones comunes que desarrollar, en particular el liderazgo ya señalado, que no puede ser patrimonio de una universidad o de un tipo de universidades. Frente a la crisis, con el acicate de múltiples leyes y el supuesto coqueteo con el mercado, los distintos tipos de universidades se resisten a compartir un término común que tiene

la virtud de sacarlas de su dinámica autárquica. Incluso se piensa que este individualismo universitario puede ser una virtud y hay quienes rechazan la posibilidad de discutir la hipótesis de un sistema universitario que articule los varios tipos de universidad, prefiriendo, por un supuesto respeto a la diversidad, continuar contemplando el caos existente.

Es innegable que un factor clave que acelera la crisis universitaria y la muestra en toda su dimensión está constituido por las exigencias del actual proceso de globalización. Juan Abugattas (2001) nos señala que el modelo de universidad clásica que se establece en el siglo XIX pretendía formar para el desarrollo de un Estado-nación, mientras que la formación que se le exige a la institución universitaria el día de hoy es para la competencia en el mundo globalizado. En este sentido, un elemento que casi no se ha tomado en cuenta en las actuales discusiones sobre tratados de libre comercio es, precisamente, nuestra capacidad de producción de conocimientos y profesionalización pertinente de cara a la globalización. Con los índices actuales en ambos aspectos es claro que se acentuaría nuestro papel subordinado, hasta caer prácticamente en una servidumbre, si es que no se modifica la situación al respecto.

Es importante también resaltar este papel de liderazgo que le tocó cumplir a la universidad peruana a mediados del siglo XX. Edmundo Murrugarra denomina a este momento «el encuentro con el país», refiriéndose al espacio público antioligárquico que constituyeron las pocas universidades –todas públicas a excepción de la Pontificia Universidad Católica

de Lima— existentes en la época. Esta calidad de espacio público, surgido en las luchas por la primera reforma universitaria, llevó a que la universidad fuera un activo centro de democratización de la sociedad, la política y el Estado en el Perú. Es más, buena parte de los líderes políticos e intelectuales del Perú del siglo xx surgen de este espacio público. El desarrollo de la universidad como espacio público exitoso se dio, sin embargo, como lo apuntara tempranamente Augusto Salazar Bondy (1957), prestando poca atención a la calidad académica. Ello hizo que, con la multiplicación de universidades y universitarios y sin la vida académica correlativa, la universidad como institución decayera en importancia en la sociedad peruana. Esta pérdida de importancia junto con el surgimiento de nuevos espacios públicos, producto del desarrollo de la sociedad civil, los partidos políticos y los medios de comunicación, hicieron que la universidad pasara de ser el espacio público por excelencia a convertirse casi en una institución marginal, que no genera hoy democracia ni calidad académica. Un diagnóstico reciente (CNSRU 2002) ha llamado a este pasaje el tránsito del espacio de todos a la tierra de nadie y Zenón Depaz (2003) nos dice que en su decadencia la universidad pública de las últimas décadas ha producido personajes tan nefastos como Abimael Guzmán y Alberto Fujimori. Lo que queda entonces es la universidad nacional vista como fuente de problemas y algunas universidades privadas que se esfuerzan sin mayor éxito en reconstituir el espacio público de otrora, pero logrando tan sólo algunos efectos cosméticos en coyunturas muy específicas.

## Las posiciones frente al tema

Este interés nuestro dista, sin embargo, de ser consenso entre quienes forman opinión sobre el tema en los últimos años. Para empezar, no se considera que el liderazgo educativo y cultural deba o siquiera pueda estar en el país, ni menos que la universidad pública pueda jugar un papel al respecto. Asimismo, se trata de sacar a la universidad privada del problema, todas las referencias son a «la crisis de la universidad pública». Los que así piensan, afirman que «el problema de la universidad pública no tiene solución». Su situación de crisis respondería, paradójicamente, a las necesidades de los que las manejan, y los sucesivos gobiernos con sus respectivas oposiciones, por el alto riesgo de conflicto en el espacio universitario, no están interesados en asumir los costos de ninguna solución. Esta es la actitud de los que resuelven sus necesidades de educación universitaria en un contado número de universidades privadas o fuera del país. Para ellos, de acuerdo con César Germaná (2003), se ha producido un proceso de «privatización del conocimiento» y serían las grandes empresas transnacionales las que deberían deter-

minar qué se investiga y qué no. Esta cuestión es un elemento decisivo en el mundo contemporáneo en el que la producción de conocimientos se ha convertido en un factor de poder de primer orden, que reordena los mapas geopolíticos y define, como señalamos, de qué manera nos integramos al proceso de globalización. En esta dinámica, la actividad de producción de conocimientos tiende a ser retirada de la universidad y debe ser controlada estrictamente por intereses privados. A lo sumo se acepta que las universidades deban ser escuelas de profesionalización, aunque no se sepa exactamente para qué, si para el mercado que es inexistente en buena parte del país o para las expectativas de consumo educativo de estudiantes y padres de familia, las que, desafortunadamente, tienen poco que hacer con la demanda real de profesionales de la sociedad.

Los más radicales dentro de este punto de vista (BUSTAMANTE BELAUDE 1998) señalan que la única forma de solucionar el problema de las universidades es dejarlas al libre influjo del mercado. Es decir, que tanto las universidades estatales como las privadas deberían todas tener un dueño claro, en un caso el Estado en otro algún empresario, que las maneje dentro de una lógica mercantil. Este mecanismo seleccionaría automáticamente a las mejores universidades según las demandas de los consumidores y desecharía aquellas que no cumplan con sus funciones. Sin embargo, en los pocos años que tenemos universidades con régimen de mercado, desde 1996, la experiencia es muy poco alentadora, habiendo más que todo multiplicado instituciones universitarias sin



brindar —salvo poquísimos casos— producción académica de calidad.

Están también los que señalan, restringiéndose en la mayoría de los casos al ámbito público, la posibilidad de cambios selectivos a partir de experiencias exitosas, que constituirían «palancas» para producir por emulación transformaciones en cadena. Estos serían los interesados en procesos de inversión pública focalizada y mecanismos de control de calidad que mejoren la eficiencia de los procesos y consigan eventualmente buenos resultados.<sup>4</sup> La experiencia, sin embargo, señala que la inversión focalizada tiene poco impacto sobre el conjunto del aparato educativo, si es que no se cambia la estructura general del sistema. Las intervenciones focalizadas duran lo que dura el programa que las sustenta, para ser luego devoradas por la inercia de una estructura en bancarrota. Nos enfrentamos entonces a una opinión dominante que coloca de hecho a nuestra educación universitaria y especialmente a la universidad pública, en una situación subordinada frente a los centros, básicamente internacionales, que buscan monopolizar el desarrollo del conocimiento. El debate es entonces «cuesta arriba» y enfrentamos la tarea de cambiar no sólo una situación de abandono sino casi un sentido común que nos quiere dejar en ese abandono.

Una opción distinta es la de quienes creemos en la necesidad de una reforma integral, que tenga como resultado un nuevo sistema universitario que

4 «Universidad Peruana. La urgencia de un cambio. Agenda para el debate». Consejo Nacional de Educación. Comisión de Educación Superior. Lima, 2004 (fotocopia).

transforme al conjunto y replantee la relación entre universidades públicas y privadas. Esta perspectiva de reforma integral propone una «segunda reforma universitaria», que tome en cuenta los logros de la primera, iniciada en la Universidad de Córdoba en 1918 y recogida en la Universidad de San Marcos en 1919, pero que asuma la necesidad de una reforma académica profunda que mejore la calidad de las universidades en general y en especial de la universidad pública. La propuesta de segunda reforma universitaria aspira a que la universidad en el Perú recupere el papel de liderazgo educativo, cultural y nacional y nos permita desarrollar las capacidades intelectuales y profesionales para integrarnos a la globalización en curso.<sup>5</sup>

Esta recuperación de la reforma de Córdoba es muy diferente a la recuperación romántica que es moneda corriente en algunas universidades públicas. Esta recuperación romántica lo que señala es que la transformación de nuestras universidades empezó con la reforma de Córdoba y sigue hasta el día de hoy, queriendo tapar la situación de crisis existente y ensayando un discurso negador de la realidad. Esta falsa continuidad convierte al romanticismo en un cri-

- 5 Este movimiento por la Segunda Reforma Universitaria tiene su origen en la Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria que creó el Ministerio de Educación a fines del año 2001 y que produjo un diagnóstico y un anteproyecto de ley universitaria. Ver al respecto: Diagnóstico de la Universidad Peruana. Razones para una nueva reforma universitaria. Lima: Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria. Lima, invierno de 2002. Asimismo, el Anteproyecto de la ley del Sistema de Educación Universitaria Nacional. Lima, diciembre de 2002.

terio muy peligroso para enfocar los cambios que necesita la universidad peruana en la actualidad. Su difusión atenta contra cualquier recuperación creativa del legado de Córdoba porque les da argumentos a los que quieren suprimir todo, lo bueno y lo malo, del primer intento reformista, especialmente el gobierno democrático, en el nuevo modelo de universidad que se plantee. Este último, es el caso de Luis Bustamante Belaunde que en su libro *La nueva universidad* (1998) señala que el movimiento de Córdoba se da cuando «en el mundo bullían ideas desordenadas», desvalorizando la influencia democrática del movimiento en cuestión. En el fondo, se trata de dos caras de la misma moneda, unos que niegan los problemas de la primera reforma y otros que quieren negarla toda de plano. De allí la importancia de distinguir la ruptura y la continuidad con la primera gran reforma universitaria para así establecer de manera transparente la articulación con el legado de la misma y la propuesta nueva que señalamos.

Quizá resulte ocioso mencionarlo a estas alturas, pero existe también un pasivo, especialmente en las universidades públicas, que despierta cada cierto tiempo acicateado por la crisis endémica que las co-roee. Más que proyecto es un humor reivindicativo. Me refiero al radicalismo político, tributario de variedades diversas de pensamiento arcaico, que van del maofismo al anarquismo supérstite. Este radicalismo, aliado con grupos de profesores mediocres, recorre de tanto en tanto los claustros recordándonos que en otros tiempos la universidad también sirvió para expresar rebeldías que abrieron sus puertas

a nuevas ideas y sectores sociales pero sin haber sabido conducirla a un nuevo destino, lo que llevó a paralizar el desarrollo universitario por décadas. Frente a cualquier solución estos grupos apuestan por el inmovilismo que les garantiza la supervivencia y les da pretexto para sus espasmódicas movilizaciones.

## La masificación sin proyecto

La universidad peruana es hoy un conjunto caótico que responde a múltiples intereses particulares ante la indiferencia, casi abandono, del Estado. El proceso central que explica este grave desorden es una masificación de la universidad, pero casi sin proyecto y definitivamente sin recursos para sostenerla (LYNCH 1990). Esta masificación responde a la demanda de cientos de miles de jóvenes a lo largo y ancho del país, la misma que llevó a que en el año 2003 se presentaran 377 579 postulantes a las universidades públicas y privadas del Perú. Esta masificación la podemos resumir en el último período de 43 años de la siguiente manera: en 1960 había nueve universidades y 30 247 estudiantes, mientras que el 2003 hay 81 universidades y 496 181 estudiantes, nueve veces más universidades y dieciséis veces más estudiantes. Asimismo, la cobertura de educación universitaria se multiplica en el mismo período por seis, ya que el número de estudiantes en relación con la población total se eleva de 0,3% en 1960 a 1,8% en el año 2003.<sup>6</sup>

6 Ministerio de Educación. Oficina de Coordinación Universitaria, 2005. Sobre la base de estadísticas de la Asamblea Nacional de Rectores.

El único proyecto que existió en todo este tiempo fue el que intentó el gobierno militar de Juan Velasco Alvarado, a través de dos decretos leyes, el 17437 y el 19326, promulgados en 1969 y 1972 respectivamente, pero el carácter autoritario de los mismos que expresaba a la dictadura en funciones impidió que tuvieran éxito.

Es abusivo decir que la masificación que se produce a partir de 1960 es producto del movimiento de reforma universitaria de 1919. La primera reforma de 1919 será tal vez el telón de fondo, la justificación ideológica para algunos de la masificación, pero no —tal como veremos más adelante— la causa directa de la misma. Podemos decir mejor que la reforma de 1919 ya se había agotado cuando se produce la masificación. Esta última es más producto de la explosión demográfica de la época que se traduce en demanda por educación universitaria, la cual es manejada de determinada manera por los políticos de turno. No sólo me refiero a los pequeños partidos universitarios de tendencia radical sino a los políticos en general que usan la demanda universitaria para sus fines proselitistas y electorales, que suelen estar desligados de una reflexión mayor sobre la importancia de la educación universitaria y del desarrollo de conocimientos.

En este contexto hay quienes afirman, como es el caso de César Germaná (2003), que el proyecto universitario del gobierno de Velasco era un intento de adecuación tecnocrática de la universidad a las demandas de desarrollo del capitalismo. Probablemente en el papel tuvo la ambición de la reforma tecno-

crática, pero en la práctica no llegó a tanto. Fue simplemente un intento de poner orden, sobre todo político, en un espacio agudamente desordenado e hiperpolitizado como era la universidad de la época. Un intento de poner orden ciertamente al estilo militar, lo que explica sus características represivas. Es importante señalar que se trata de una tentativa de ordenamiento justamente cuando la universidad acababa de perder su carácter de esfera pública por excelencia, el que —salvo en algunos cotos cerrados de las universidades privadas— ni siquiera intenta recuperar hasta la actualidad.

Se dio luego la ley universitaria 23733 de 1983, que alguna vez he caracterizado, usando una metáfora arqueológica, como un «Córdoba tardío», porque buscaba plasmar las banderas de aquella reforma más de medio siglo después, cuando el modelo ya estaba totalmente fuera de tiempo. Esta aplicación tardía del modelo de la primera reforma condena a la mayoría de las universidades a una mediocridad de la que no podemos salir hasta el día de hoy. La ley de 1983 sacraliza un concepto de autonomía que lleva a las universidades a la autarquía y, paradójicamente, a la situación de ser autónomas hasta de sí mismas, porque, por ejemplo, si una universidad decidiera reorganizarse fuera de estos marcos anacrónicos, esta ley se lo impediría. El concepto de autonomía de la reforma de Córdoba entendido como autonomía de la comunidad universitaria respecto de los poderes de la sociedad, estuvo pensado en función de enfrentar al Estado oligárquico, que buscaba controlar directamente la universidad e impedía su

renovación. Sin embargo, es un concepto que deviene anacrónico cuando se desarrollan estados democráticos que buscan integrar el desarrollo universitario dentro de una visión de desarrollo nacional de conjunto. La autonomía en este caso ya no puede ser en contra del Estado democrático sino un instrumento que promueva, a través de la institución universitaria, la cada vez mayor democratización del mismo. Autonomía, entonces, sí, pero no como autarquía y enfrentamiento, sino como libertad académica, de enseñanza e investigación, junto con la autonomía administrativa necesaria para el cumplimiento de estos fines.

Es interesante cómo en muchas universidades públicas se sigue sosteniendo la necesidad de la autonomía como autarquía y aun extraterritorialidad. Existen estudiantes y docentes de buena fe que mantienen estos puntos de vista, pero de acuerdo con mi experiencia en la mayor parte de los casos se trata de cúpulas de mediocres cuya única agenda es permanecer el mayor tiempo posible en el control de los claustros. Se trata en este último caso de grupos, principalmente de docentes, acunados por la endogamia universitaria que permite este anacrónico concepto de autonomía. Ellos levantan, basados en los restos de la ideología marxista-leninista, las banderas de la «universidad popular» contra el «Estado de clase», señalando que la autonomía como autarquía es necesaria porque la universidad, especialmente la pública, se debe desarrollar como un contraestado o un espacio alternativo al poder estatal que desarrolle una cultura y un conocimiento para contribuir a



una futura revolución social. El caso es que tampoco desarrollan nada alternativo que no sea su permanencia indefinida en la dirección de estas universidades.

Asimismo, está el decreto legislativo 882 de 1996 que dio origen a las universidades con dueño y a la proliferación de universidades y sucursales por todo el territorio nacional, casi carentes de control alguno respecto del servicio que brindan. Se ha querido ver también en el caso del decreto legislativo 882 un proyecto de conjunto para el sistema universitario, proyecto que se califica de «neoliberal». Creo que, ciertamente, hay quienes impulsan estas nuevas universidades y tienen una visión de proyecto neoliberal, pero son los menos, quizá restringidos a dos o tres universidades de este nuevo tipo en Lima. Los más, ven en la posibilidad de expandir esta forma de educación universitaria nada más que un negocio de rápido retorno al que hay que mantener ajeno a cualquier forma de control público. Por ello, estas dos últimas normas legales, la ley de 1983 y el decreto legislativo de 1996, no las podemos considerar proyectos universitarios, en el sentido estricto del término, porque no diseñaban un nuevo modelo de universidad que pudiera tener una proyección al futuro, sino más bien expresaban dos maneras de adaptarse a las circunstancias.

Es importante entonces subrayar los diferentes tipos de universidades existentes. Tenemos las públicas, las privadas de la comunidad universitaria y las privadas con dueño o privadas-empresa. Hasta antes del decreto legislativo 882 era claro que las universidades públicas o privadas no tenían fines de lu-

quiera con sus propios medios estas casas de estudio puedan hacer algo por ellas mismas. Además, es también un desaliento general al estímulo del manejo eficiente de las universidades públicas, ya que poco importa el esfuerzo en generar ingresos propios si luego éstos van a ser asaltados por el MEF para devolverlos luego de haber tapado sus propios huecos financieros. Tenemos, asimismo, la resistencia del Poder Ejecutivo a pagarles a los docentes de las universidades nacionales sus remuneraciones completas, tal como señala la ley universitaria vigente, igualando los sueldos de los profesores universitarios a aquellos que ganan los magistrados del Poder Judicial. Esta es una prescripción normativa que sucesivos gobiernos se han negado a cumplir desde el año 1983 en que entró en vigencia la ley que nos rige. Sin embargo, en el gobierno del presidente Alejandro Toledo esta burla a la universidad ha tenido ribetes de escándalo mayúsculo, cuando para evitar las consecuencias de una sentencia conminatoria del Tribunal Constitucional sobre el tema del pago a los profesores se incluyó un artículo en la ley de presupuesto que suspendía por un año los efectos del articulado respectivo en la ley universitaria de 1983. Ello evidencia el poco interés del Estado por acompañar el crecimiento universitario con algún tipo de apoyo efectivo, pues restringe el uso hasta de los propios fondos que genera la universidad y se niega a pagar el sueldo completo a sus docentes.

A esta negativa a pagarle su sueldo a los catedráticos se agrega el congelamiento de dos iniciativas

que tuvo el autor de estas líneas cuando ejerció el cargo de Ministro de Educación. En primer lugar, la formación por resolución suprema 305-2001-ED, de la Comisión para la Segunda Reforma Universitaria que luego de casi un año de trabajo presentó en el segundo semestre del año 2002 los resultados de su labor: un diagnóstico de la situación de las universidades en el Perú y un anteproyecto de ley universitaria. El primero vive el sueño de los justos en el cajón de algún burócrata y el segundo jamás fue presentado por el Poder Ejecutivo al Congreso de la República para su discusión, a pesar de ser quizá la propuesta más audaz de transformación de la educación universitaria en el Perú. En segundo lugar, la creación por decreto supremo 068-2001-ED, del Programa de Incentivos a la Investigación Científica Universitaria. Este programa buscaba promover la investigación entre los docentes nombrados de las universidades nacionales con grados de magíster y doctor, dándoles por concurso una bolsa de aproximadamente veinte mil soles, hasta agotar un fondo de veinte millones de soles, lo que permitiría brindar cerca de mil bolsas de investigación. A pesar de contar con la aprobación del Consejo de Ministros, incluido el Ministro de Economía y Finanzas del momento, este programa también fue «olvidado» cuando se produjo el cambio de gabinete y no se le volvió a prestar importancia oficial.

Una muestra más de esta falta de interés es la reducción drástica del gasto nacional en investigación básica y aplicada —que se hace sobre todo en la uni-

versidad— que de ser el año 1975 de 0,36% del PBI pasa a ser tan sólo del 0,102% en el año 2002 (CONCYTEC 2003). Este decrecimiento nos coloca, en una muestra de veinte países presentada por el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONCYTEC), en el puesto número 16, superando nada más a Ecuador, El Salvador y Honduras, mientras que nos superan en la región Bolivia, Chile, Colombia, Argentina, Uruguay y Brasil. Esta drástica reducción se expresa de acuerdo con los cálculos que hace Eduardo Ísmodes, en una bajísima inversión en investigación básica y aplicada con relación al PBI per cápita del país. Es decir, el Perú no sólo gasta poco en general, sino muy poco en relación con lo que podría gastar. Ísmodes (2004) calcula que sólo se gasta la quinta parte de los recursos potencialmente disponibles para promover el proceso de producción de conocimientos. Si bien esto no es sólo responsabilidad de la universidad, afecta gravemente su función central que es producir conocimientos.

Ello es especialmente grave cuando sabemos que la velocidad de duplicación del conocimiento, considerando sólo la era Cristiana, se ha elevado a índices impensables dos o tres décadas atrás. En un primer ciclo, el conocimiento tardó 1 750 años en duplicarse, luego lo hizo en 150, después en 50 años y ahora se duplica cada cinco años, estimándose que para el año 2020 lo hará cada 73 días (BRUNNER 2002). Si la universidad crece cuantitativamente en alumnos, profesores e instituciones pero el dinero para invertir en su función central de producción de conocimientos por el contrario decrece, es lógico que los

resultados en función de formación intelectual y profesional de estudiantes y profesores, caigan de manera dramática, configurando la situación de crisis que intentamos caracterizar.

La crisis por la que atraviesa la investigación universitaria se refleja en el tipo de posgrados que se han multiplicado en los últimos diez años en el país. El posgrado, teóricamente hablando, debería ser resultado del desarrollo de la investigación en cada área específica. Sin embargo, el desarrollo de los posgrados, especialmente de los diplomas de segunda especialización y de las maestrías, no ha tenido que ver, en la mayor parte de los casos, con el desarrollo de la investigación, sino que más bien ha respondido a la demanda de un público que quiere un grado académico especializado que sea fácil y rápido de obtener. Según CONCYTEC (2003), entre los años 1996 y 2002, los programas de segunda especialización se han casi triplicado, pasando de 64 a 165, mientras que las maestrías se han duplicado, aumentando de 267 a 541. Esto les ha dado a los posgrados un perfil profesionalizante, alejado de la reflexión teórica y la producción de conocimientos, que en muchos casos repite los programas de licenciatura y se limita a clases los fines de semana y un pequeño trabajo para graduarse.

En este conjunto seriamente maltratado en los últimos años hay que distinguir, sin embargo, la labor de algunas pocas universidades nacionales en el terreno de las ciencias básicas y la investigación. Por ejemplo, en la enseñanza de Biología, tenemos a trece universidades nacionales frente a dos privadas, en

la enseñanza de Física a once nacionales y dos privadas, en la de Química a siete nacionales y dos privadas y en las Matemáticas igualmente diez nacionales y dos privadas. Asimismo, en el terreno de la investigación básica y aplicada, de las cinco universidades que tienen una consideración internacional por su producción científica, tres son nacionales: la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Nacional Agraria y la Universidad Nacional de Ingeniería.<sup>9</sup> Estos datos nos hacen ver que a pesar de los graves problemas que enfrentan estas instituciones aún existe en las universidades públicas una vocación por el desarrollo del conocimiento que no se encuentra en las universidades privadas.

Cabe reflexionar, de igual manera, sobre el crecimiento explosivo del número de universidades. Éstas pasan de 9 en 1960 a 81 en el 2003; y, sin proyecto ni visión de por medio, el asunto es de cuidado. Importa precisar, sin embargo, que el aumento más significativo se da para las universidades públicas en las décadas de 1960 y 1970, llegando en este período a 25 casas de estudio frente a las 34 actuales, mientras que las universidades privadas crecen entre la década de 1990 y la actualidad, pasando de 22 a 47 universidades particulares.<sup>10</sup> Las 34 públicas superan hoy el número de departamentos que tiene el Perú, con la paradoja de que hay tres universidades de carácter general en la misma área geográfica de

9 Oficina de Coordinación Universitaria. Ministerio de Educación, 2005.

10 Elaboración propia sobre la base de diversas fuentes del Ministerio de Educación y la Asamblea Nacional de Rectores.

Lima metropolitana y el Callao (la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, la Universidad Federico Villarreal y la Universidad Nacional del Callao). Además, con la creación de la Universidad Nacional José María Arguedas de Andahuaylas, tenemos dos universidades en Apurímac, un departamento más bien pequeño, con lo que se puede abrir la puerta para que muchas provincias, ya no sólo departamentos, con más razones, reclamen universidad propia financiada por el Estado. Es indudable que la creación de las universidades públicas dista de haber tenido alguna evaluación de las necesidades de investigación y profesionalización del país y/o de la región en las que funcionan. Pero quizá peor situación vivimos en lo que se refiere a las universidades con dueño. De 1996 al presente se han creado veinte<sup>11</sup> de estos nuevos centros de estudio sin que exista una clara línea de control de sus actividades por autoridad pública alguna. Esto se demuestra con la proliferación de sucursales de estas universidades privadas y también de algunas públicas, por todo el país, llegando su número según diversas fuentes consultadas a aproximadamente 217.<sup>12</sup> Lo grave es que la abrumadora mayoría de estas sucursales sería ilegal, provocando la estafa de miles de estudiantes a lo largo y ancho del país. De mantenerse esta situación podríamos ir del caos actual al laberinto de la inviabilidad y el punto de no retorno.

11 Ministerio de Educación. Oficina de Coordinación Universitaria, 2005.

12 Cifra publicada por el diario *El Comercio* el 15-5-05 y obtenida de la Asamblea Nacional de Rectores y el Ministerio de Educación. Sin embargo, nadie cuenta con una información certera al respecto.

Contra lo que pueda pensarse, existe un rechazo social de la población en general a la creación de nuevas universidades. Una encuesta de marzo de 2004 de la Universidad de Lima señala que 68,6% está en contra de la creación de nuevas universidades, mientras que sólo el 23,4% se muestra de acuerdo. Este rechazo nos hace ver que la creación de nuevas universidades es más la ilusión de poblaciones circunscritas, aprovechada por determinados políticos, que un reclamo generalizado. De igual forma, la misma encuesta de la Universidad de Lima señala que, también contra lo que pudiera creerse, existe un rechazo a las universidades con dueño producto del decreto legislativo 882. Un 65,2% de los encuestados se muestra en contra de su existencia y sólo un 18,1% está a favor.<sup>13</sup> Esto podría indicar que hay una reacción contra la baja calidad y el exclusivo afán de lucro de buena parte de estos centros de estudios.

Existe entonces un grave contraste entre el interés real del Estado por el desarrollo universitario, que se debería expresar en el apoyo económico y financiero efectivo, y la continua concesión al clientelismo que atraviesa nuestra sociedad y nuestra cultura política. Por un lado se quitan recursos y por otro se aumentan universidades en una tendencia sin fin de la que nadie avizora como salir.

En cuanto al tipo de profesionalización, tenemos que las cinco carreras más ofertadas: Administración, Contabilidad, Educación Secundaria, Derecho y Enfermería; son todas carreras que según los expertos

13 Dato recogido por la Oficina de Coordinación Universitaria del Ministerio de Educación.



tienen bajas posibilidades de empleabilidad para sus egresados, inclusive si hubiera un desarrollo significativo en los próximos años. Por lo demás, se trata de carreras cuya implementación es relativamente barata, carreras de tiza y pizarra con algún laboratorio, por lo que garantizan, sobre todo en el caso de las universidades privadas, un alto retorno con baja inversión. Mientras que las doce carreras con más alumnos: Derecho, Contabilidad, Educación Secundaria, Administración, Ingeniería de Sistemas, Medicina Humana, Economía, Enfermería, Ingeniería Civil, Ciencias de la Comunicación, Ingeniería Industrial y Arquitectura concentran el 52,83% de la matrícula con 217 691 estudiantes en el año 2003,<sup>14</sup> resaltando la atracción de los estudiantes por carreras más bien tradicionales. Tanto la mayor oferta de carreras «saturadas» como la alta concentración de la demanda en carreras tradicionales hace ver la escasa relación entre la profesionalización que se promueve y las necesidades de las regiones y del país.

Es importante reparar en dos carreras que cuentan, directa e indirectamente, con estudios recientes. Se trata de Educación (RIVERO 2003) y Derecho (PÁSARA 2004); en ambos casos, los trabajos citados coinciden en la absoluta desligazón entre enseñanza y práctica profesional. En Educación, donde contamos con mayor información estadística, tenemos que las universidades y los institutos pedagógicos producen tres veces más profesionales de los que el

14 Ministerio de Educación. Oficina de Coordinación Universitaria, 2005. Sobre la base de estadísticas de la Asamblea Nacional de Rectores.

aparato educativo puede captar. En Derecho, además de la proliferación de facultades de dudosa calidad, se señala la mala formación recibida y las pocas posibilidades que existen para cambiarla.

## La distorsión de la demanda

Frente a esta demanda por educación universitaria encontramos múltiples actores que sólo ven su interés inmediato. En primer lugar, muchos políticos que han creado universidades en los últimos cuarenta años de acuerdo con sus intereses electorales; también algunos grupos radicales, felizmente cada vez menos, que usan las universidades como espacios de agitación y propaganda ofreciendo utopías y facilidades académicas; profesores con trabajo precario que multiplican las carreras para satisfacer sus necesidades laborales; algunos empresarios que han encontrado en los últimos años una fuente rápida de utilidades manejando las grandes expectativas de consumo educativo existentes con la fundación de universidades y sucursales por doquier. Asimismo, grupos de docentes y administrativos que capturan el rectorado de algunas universidades, principalmente públicas, para vivir de su pobreza por algún tiempo, situación que recibió la inestimable ayuda del gobierno fujimorista cuando éste promovió una norma para permitir la reelección de los rectores. Por último, grupos heterogéneos de estudiantes que en este desorden luchan por la rebaja de las exigencias académicas.

cas hasta hacerlas imperceptibles, de manera tal que puedan satisfacer sus necesidades de profesionalización a como dé lugar, sin darse cuenta de que la empleabilidad de esta profesionalización es muy reducida y en algunos casos inexistente.

La demanda es entonces un factor clave para entender la explosión demográfica de la universidad en las últimas décadas, pero su curso ha sido gravemente distorsionado por actores diversos que la han estimulado prefiriendo sus intereses de corto plazo al desarrollo universitario. Además, no ha existido una autoridad que ponga orden en este caos, abdicando el Estado de la función rectora que le toca en la regulación de un servicio que es público, más allá de que sus proveedores sean estatales o privados.

En estas condiciones, donde el interés público no está servido por casi nadie y los intereses particulares jalan en distintas direcciones, podemos decir que la universidad peruana está de espaldas al país. No responde a las necesidades del mercado, salvo espacios privados que satisfacen demandas específicas, no responde a necesidades sociales, luego de medio siglo de retórica revolucionaria en los claustros, no responde, al fin y al cabo a las necesidades de desarrollo del Perú. Esta universidad, de espaldas al país, definitivamente no tiene futuro como tal, es decir, como centro productor de conocimientos. Quizá lo tenga como fábrica de títulos, centro de entretenimiento de la juventud desocupada o, en el peor de los casos, como simple depósito de estudiantes, pero dejando de lado la función que se supone le es inherente y fundamental.

En estas condiciones imperantes el viejo espíritu de la reforma que buscaba poner la universidad al servicio del interés general es disuelto por el interés corporativo de estamentos y grupos de poder, por un lado, y por el interés económico de quienes sólo ven en la universidad una ocasión para hacer negocios (CNSRU 2002). Vivimos, salvando tiempo y espacios, la traición del espíritu de Córdoba por quienes, por una u otra razón anteponen su interés particular o de grupo y no quieren mirar a nuestra historia para sacar de ella provecho hacia el futuro.

Todo esto configura la crisis actual como una crisis estructural de modelo o de articulación de modelos universitarios. Lo que existe, mezcla de lo que he llamado el «Córdoba tardío» con el decreto legislativo 882 y sus universidades con dueño, difícilmente podemos decir que configura un conjunto que funcione. Es, más bien, un híbrido sin objetivos comunes que cuenta con una pequeñísima producción científica en algunas islas universitarias, una profesionalización inexistente o ligada a las expectativas de consumo educativo de los estudiantes, un estancamiento y mediocridad docente y algunos centros de agitación y propaganda radicales probablemente en vías de extinción. Esta crisis estructural necesita de una alternativa de conjunto, de lo contrario continuará el desorden, el dispendio de recursos por parte del Estado, de los estudiantes y padres de familia y, lo que es peor, el país no contará con los centros de enseñanza e investigación que requiere para su desarrollo.



## De la primera a la segunda reforma universitaria

En la raíz de esta situación está una determinada forma de entender el derecho del pueblo a la educación. En el último medio siglo se han dado luchas muy importantes por parte de los distintos sectores populares para conseguir acceso al aparato educativo. Este proceso, que ha sido fundamental para el desarrollo de la educación básica, lo ha sido también, como hemos visto, para la educación universitaria. La demanda por más universidades, por más carreras, por más vacantes, por más profesores y, por lo tanto, por más presupuesto, ha sido la constante. La creencia de que tener una universidad en cada departamento es de por sí «un factor de desarrollo», más allá de si este centro superior de estudios responde o no a las necesidades de la región y del país, ha constituido un dogma que muy pocos se han atrevido a cuestionar. En este proceso, el derecho del pueblo a la educación se ha entendido como acceso al aparato educativo. Este entendimiento estuvo también en la base de las luchas sociales por la educación universitaria, lo que aumentó, como vimos, por seis la cobertura

existente, en relación con la población total, entre 1960 y el año 2003.

El éxito numérico no ha tenido, sin embargo, su correlato cualitativo. Cuando se insiste, por lo tanto, en entender el derecho a la educación exclusivamente como acceso se cae en una grave distorsión del derecho mismo ya que la lucha sólo por acceso ha producido un sistema caótico y de mala calidad, cuyos resultados tienen un impacto muy limitado en la movilidad social de los egresados, tanto de la educación básica como de la educación universitaria. De allí que al ver minimizado su impacto en función de movilidad, la educación disminuye su función igualadora, produciendo un estancamiento de las personas en la estructura social e incluso, en muchos casos, situaciones de retroceso o de igualación hacia abajo, que contribuyen a los altos índices de pobreza y extrema pobreza existentes. Esta falta de disposición de la educación para promover la igualdad impide también que contribuya a la integración de la sociedad. En un país altamente fragmentado como el Perú esto tiene connotaciones muy graves.

En otra parte he denominado «pensamiento arcaico» a las ideas, detrás de esta insistencia, por entender el derecho del pueblo a la educación exclusivamente como *acceso* (LYNCH 2004). Este tipo de pensamiento promueve, a diferencia de las fuerzas progresistas en el Perú y el mundo, una igualdad hacia abajo, donde se busca que todos sean iguales de acuerdo con el más pobre y/o el más mediocre. En una sociedad de escasez, donde el producto social no crece, este pensamiento arcaico es una forma de de-



fensa de la situación de pobreza que viven estudiantes y profesores frente a la posibilidad de caer en la miseria y el desamparo absolutos. En estas condiciones cualquier planteamiento que suponga un esfuerzo para mejorar en función de la calidad es visto como una amenaza a la situación existente y una posibilidad de caer en el abismo.

Hay necesidad, sin embargo, por la gravedad de la situación actual de una nueva definición del derecho del pueblo a la educación. Una definición que incluya acceso más calidad. Esta nueva definición podrá permitir encauzar la demanda por educación en general y por educación universitaria en particular. Además, una definición de este tipo permitiría poner a la educación en disposición para cumplir con su función de igualdad e integración social, que en el caso universitario es de suma importancia debido al liderazgo que debe jugar la universidad en el desarrollo de la educación en su conjunto. Una educación universitaria de mala calidad tiene, además, un profundo contenido antidemocrático porque coloca a los profesionales producto de la misma en inferioridad de condiciones en la sociedad y condena a la población en su conjunto a sufrir las malas prácticas de esos profesionales mediocres (DEPAZ 2003).

La dificultad inmediata para marchar a una nueva definición es el extendido clientelismo en las universidades peruanas. El derecho a la educación como acceso es funcional al clientelismo porque encaja perfectamente con la lógica del «toma y daca» prevaleciente. Toma recursos para una profesionalización sin mayores exigencias académicas y brinda el apoyo

profesores, estudiantes y graduados; y no como profesores, estudiantes y trabajadores. Esta definición que incluye a los trabajadores no-docentes y excluye a los graduados, es la que quiso imponer el maoísmo en la década de 1970 en algunas universidades públicas, con motivo de los denominados «gobiernos tripartitos». Se trata de una definición que desnaturaliza el concepto de comunidad universitaria al incluir a un grupo que no es inherente a la labor académica. Esto no quiere decir que no se pueda escuchar la voz de los trabajadores no-docentes en el gobierno de la universidad, pero su participación debería tener una condición supernumeraria y sin ser considerados estamento universitario. Muchos considerarán esto un rezago feudal en la concepción de la universidad, sin embargo, creo que admitir la ampliación de la comunidad universitaria de esta manera sólo llevaría a relajar el concepto y darle paso a la crítica reaccionaria del mismo.

La expresión más conocida de este gobierno de la comunidad universitaria es la participación estudiantil en la proporción de un tercio, que es para muchos la piedra de toque de la crisis universitaria. El gobierno de la comunidad universitaria tiene, sin embargo, una duración intermitente entre 1919 y el presente, siendo el período más largo de vigencia del mismo, en las universidades nacionales y algunas universidades privadas, entre 1983 y el presente. Este último es justamente el período en el que se manifiestan de manera más aguda las consecuencias de la masificación sin proyecto y sin recursos de las décadas anteriores. El gobierno democrático era el que

se suponía que debía garantizar que la universidad continuara siendo un espacio público por excelencia, en el se investigara y se formaran profesionales de acuerdo con las necesidades del país. Sin embargo, este tipo de gobierno sufre, en el contexto de la masificación, el embate de la politización de los claustros que lleva a que diversos campus a lo largo y ancho del país se conviertan en verdaderos campos de batalla entre las distintas facciones radicales. Asimismo, una vez pasada la politización radical, esta forma de gobierno democrático permite el manejo de las universidades nacionales y algunas privadas por redes de clientela que buscan la satisfacción de intereses particulares.

Es claro entonces que se trata de una forma de gobierno que carece de las salvaguardias necesarias para no caer en manos de minorías que se arrogan la representación de los demás. Estas debilidades del modelo implementado no invalidan, sin embargo, el principio de gobierno de la comunidad universitaria, sino la forma que éste ha tomado en el Perú. Al respecto, es importante prestar atención al asambleísmo reinante en los órganos de gobierno, en especial en los consejos universitarios y los consejos de facultad, y a la confusión de funciones, de gestión, deliberación y control, que se mezclan y finalmente se neutralizan en cada uno de los órganos de gobierno referidos. El asambleísmo y la confusión de funciones son los que llevan a la ingobernabilidad a muchas universidades, impidiendo, por muy buena voluntad que exista en catedráticos y estudiantes, una adecuada conducción de la institución universitaria.

para que una persona o un grupo se haga del control de tal facultad o universidad. Al introducir criterios de calidad, los instrumentos de pago de la relación clientelista se hacen muy complicados y ésta entra en cuestión. Por ello, la importancia crucial de este nuevo concepto del derecho a la educación, para que los actores y los movimientos sociales, así como los partidos interesados, dirijan las energías de la demanda en un sentido correcto.

Por todo esto hay necesidad de llevar adelante una segunda reforma universitaria. Pero ¿por qué hablar de una segunda reforma buscando establecer una relación con la primera de principios del siglo pasado? Porque la primera reforma marcó un derrotero de democratización de la universidad, en especial de la universidad pública, que hay necesidad de continuar, con las correcciones del caso, para que la nueva universidad en el Perú sea también una universidad democrática. La primera reforma, sin embargo, siguió un itinerario accidentado. El movimiento de 1919 tuvo una muy corta primavera a principios del gobierno de Leguía, quien la suspendió cuando no convino a sus intereses reeleccionistas. Vino luego el movimiento encabezado por el Dr. José Antonio Encinas, de regreso de su exilio europeo, pero con una vigencia también corta, comenzando en 1931 hasta que la universidad fue tomada por Sánchez Cerro en 1932. Otro momento ocurrió entre 1946 y 1948, cuando se da el Estatuto Universitario y se elige rector de San Marcos, por primera vez, a Luis Alberto Sánchez, en el interregno democrático encabezado por el doctor José Luis Bustamante y Rivero. Un pe-

ríodo mayor se da entre 1961 y 1969, con la ley 13417, el inicio de la masificación y el sometimiento partidario de los claustros. La reforma es suspendida por los decretos-leyes del gobierno militar (1968-1980) que introducen, con una voluntad desconocida por gobiernos anteriores, algunas modificaciones de intención modernizante, que finalmente se frustran por la resistencia del movimiento estudiantil. Recién es retomada e implementada en su mayor amplitud con la ley 23733 de 1983, producto del retorno a la democracia algunos años antes. Este itinerario accidentado deja de todas maneras la impronta reformista, pero con un grave retraso que lleva a que la reforma se establezca cuando el tiempo había dejado atrás el modelo de universidad que proponía. Esto es especialmente cierto con respecto al concepto de autonomía que maneja la reforma de 1919, que como vimos, responde a un momento anterior de enfrentamiento al Estado oligárquico y no al actual de desarrollo del Estado democrático.

Empero, el itinerario accidentado de la primera reforma también afecta el establecimiento de algún modelo de desarrollo del conocimiento y la profesionalización en las universidades peruanas. Es cierto que la primera reforma permite la entrada de nuevas ideas a la universidad. Pero entre un conjunto de nuevas ideas y un modelo de investigación y profesionalización hay una distancia grande. No podemos decir entonces que la primera reforma pone en funcionamiento una universidad en el sentido napoleónico o tecnocrático del término porque quizá no tuvo tiempo ni condiciones para ello. Su labor

fue más de lucha contra el oscurantismo académico desde un ánimo modernizante, en una primera época, para luego ser reabsorbida por el clientelismo que trajo la masificación, de la década de 1960 en adelante. Esto último, con el agravante que ese clientelismo ha querido hacer pasar sus mezquindades como democratización, manchando seriamente la enseña de Córdoba.

Hoy, sin embargo, nos ha ganado el tiempo. Implementar a principios del siglo XXI el modelo de conocimiento y profesionalización de mediados del siglo XX, o sea, hacer lo que podría haberse hecho a la luz del movimiento de Córdoba no tendría sentido. Nos encontramos más bien ante el reto de llevar adelante rupturas epistemológicas profundas que no sigan separando, como nos dice César Germaná (2002) y nos recuerda Immanuel Wallerstein (2000), la búsqueda de la verdad, de la búsqueda del bien y la belleza. El desafío del conocimiento en la universidad peruana actual es entonces doble, no sólo hay que desarrollar un modelo de desarrollo del conocimiento y la profesionalización, ahora inexistente, sino que también hay que hacerlo más allá de la racionalidad instrumental que divide nuestro quehacer entre dos culturas de conocimiento aparentemente irreconciliables, las de las ciencias naturales y exactas por un lado y la de las humanidades y ciencias sociales por el otro. Esto supone una reorganización académica de nuestras universidades donde, además de poner la investigación en el centro de la actividad, se fortalezcan los ciclos iniciales de estudios básicos, llamados ciclo básico, cultura general o estudios ge-

nerales, y se promueva al mismo tiempo el trabajo interdisciplinario y transdisciplinario, para poder dar respuestas a problemas concretos y no sólo repetir paquetes importados.

No se trata, sin embargo, del desarrollo de cualquier conocimiento, sino de un conocimiento pertinente que permita nuestro desarrollo como país. Por ello, es importante tomar en cuenta tanto el desarrollo de la investigación básica y aplicada en las diferentes disciplinas como la sistematización del conocimiento ancestral generado por nuestras propias culturas a lo largo de miles de años. Este último punto cobra singular importancia en momentos en que se promueve la integración comercial producto de la globalización en curso, multiplicándose las oportunidades y riesgos para la investigación científica. La articulación del conocimiento ancestral y el moderno es lo que debe permitirnos un saber útil que resulte en una profesionalización adecuada, combinando las necesidades sociales, las demandas del mercado y nuestra propia tradición para que el conocimiento resultante tenga efectos en la producción de bienestar.

Es fundamental también, en esta recuperación de la primera reforma, resaltar la importancia de la relación de la universidad con la democracia. El primer elemento es el acceso. La universidad oligárquica era una universidad cerrada, la universidad reformada empezó a permitir el acceso de los sectores populares a la educación superior. En este proceso la gratuidad, una de las banderas históricas de la reforma, jugó un papel central, porque desligó la riqueza personal de la posibilidad de seguir estudios uni-

versitarios. Además, la gratuidad permitió también que la universidad se convirtiera en el espacio público que comentábamos líneas arriba, al ser espacio de encuentro y socialización de personas provenientes de distintas clases sociales. Es cierto que este efecto de la gratuidad se perdió en el curso de la masificación, ¡qué paradoja!, en especial con la hegemonía de los grupos radicales de procedencia maoísta en las décadas de 1960 y 1970, y el uso que los grupos armados hicieron de los claustros en los años de 1980 y principios de 1990, pero ya había jugado un rol central en un momento anterior, cuando la universidad logra un papel de liderazgo en la sociedad peruana a mediados del siglo xx.

Esta situación produce un efecto contradictorio. Por un lado la imagen queda y es fácil encontrar referencias a las glorias pasadas de universidades como San Marcos de Lima, San Agustín de Arequipa o San Antonio Abad del Cusco y a los importantes intelectuales que estudiaron y enseñaron en ellas. Pero, por otro, los hijos de las clases medias tratan, hasta donde pueden, de alejarse de las universidades nacionales, a las que identifican, más allá de los esfuerzos que éstas hagan, con el desorden y la mediocridad. La extraordinaria virtud que tuvieron las universidades nacionales en el pasado, de ser espacio de encuentro y socialización, se pierde, y con ello la influencia de estas universidades en el país y la importancia que los gobiernos y las sociedades, tanto regionales como nacional, le dan a las mismas.

Ahora bien, el acceso democrático no ha significado que cualquiera entrara a una universidad nacio-



nal. Si tomamos las estadísticas para el año 2000 (CNSRU 2002) podemos observar que las universidades nacionales en su mayor parte admiten menos del 20% de los postulantes y que universidades emblemáticas como la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, sólo admitió ese año al 7,88% de los que postularon, mientras que la Universidad Nacional Agraria al 15,52% y la Universidad Nacional de Ingeniería al 15,59%. Definitivamente en estas universidades existe un proceso selectivo, lo que no hay, en la mayoría de los casos, es una educación adecuada una vez que los estudiantes ingresan a la universidad. Totalmente diferente es el caso de las universidades privadas que, angustiadas por conseguir la mayor cantidad de fondos posibles, han liberalizado el ingreso de forma inimaginable. Si tomamos los mismos números para el año 2000 tenemos que salvo la Pontificia Universidad Católica de Lima que admitió ese año al 26,64% de los que postularon, todas las demás admitieron a más del 50% de sus postulantes, llegando a casos de antología con dos universidades privadas de reciente creación que admitieron ese año 112% y 128% de los estudiantes que postularon, cifras que, al menos en el papel, parecen traídas de la cuarta dimensión.

Además del acceso está el gobierno universitario. La reforma introduce el concepto de gobierno de la comunidad universitaria, o sea, el gobierno de profesores, estudiantes y graduados. Al respecto es importante aclarar que el planteamiento original de la reforma, y que es el de la ley de 1983, es la definición de la comunidad universitaria como conjunto de

profesores, estudiantes y graduados; y no como profesores, estudiantes y trabajadores. Esta definición que incluye a los trabajadores no-docentes y excluye a los graduados, es la que quiso imponer el maoísmo en la década de 1970 en algunas universidades públicas, con motivo de los denominados «gobiernos tripartitos». Se trata de una definición que desnaturaliza el concepto de comunidad universitaria al incluir a un grupo que no es inherente a la labor académica. Esto no quiere decir que no se pueda escuchar la voz de los trabajadores no-docentes en el gobierno de la universidad, pero su participación debería tener una condición supernumeraria y sin ser considerados estamento universitario. Muchos considerarán esto un rezago feudal en la concepción de la universidad, sin embargo, creo que admitir la ampliación de la comunidad universitaria de esta manera sólo llevaría a relajar el concepto y darle paso a la crítica reaccionaria del mismo.

La expresión más conocida de este gobierno de la comunidad universitaria es la participación estudiantil en la proporción de un tercio, que es para muchos la piedra de toque de la crisis universitaria. El gobierno de la comunidad universitaria tiene, sin embargo, una duración intermitente entre 1919 y el presente, siendo el período más largo de vigencia del mismo, en las universidades nacionales y algunas universidades privadas, entre 1983 y el presente. Este último es justamente el período en el que se manifiestan de manera más aguda las consecuencias de la masificación sin proyecto y sin recursos de las décadas anteriores. El gobierno democrático era el que

se suponía que debía garantizar que la universidad continuara siendo un espacio público por excelencia, en el se investigara y se formaran profesionales de acuerdo con las necesidades del país. Sin embargo, este tipo de gobierno sufre, en el contexto de la masificación, el embate de la politización de los claustros que lleva a que diversos campus a lo largo y ancho del país se conviertan en verdaderos campos de batalla entre las distintas facciones radicales. Asimismo, una vez pasada la politización radical, esta forma de gobierno democrático permite el manejo de las universidades nacionales y algunas privadas por redes de clientela que buscan la satisfacción de intereses particulares.

Es claro entonces que se trata de una forma de gobierno que carece de las salvaguardias necesarias para no caer en manos de minorías que se arrogan la representación de los demás. Estas debilidades del modelo implementado no invalidan, sin embargo, el principio de gobierno de la comunidad universitaria, sino la forma que éste ha tomado en el Perú. Al respecto, es importante prestar atención al asambleísmo reinante en los órganos de gobierno, en especial en los consejos universitarios y los consejos de facultad, y a la confusión de funciones, de gestión, deliberación y control, que se mezclan y finalmente se neutralizan en cada uno de los órganos de gobierno referidos. El asambleísmo y la confusión de funciones son los que llevan a la ingobernabilidad a muchas universidades, impidiendo, por muy buena voluntad que exista en catedráticos y estudiantes, una adecuada conducción de la institución universitaria.

Este asambleísmo se refleja también en la elección de rectores y decanos, donde se usa el sistema vía elección de delegados de profesores, estudiantes y graduados a un organismo colegiado que luego elige a la autoridad (DEPAZ 2003). Esta elección vía delegados produce multitud de acuerdos debajo de la mesa y detrás de la puerta que tienen como denominador común el reparto de cuotas de poder entre los diferentes grupos y estamentos. Este reparto de cuotas muy rara vez tiene en cuenta el interés general de la institución y generalmente atiende a las necesidades individuales o de grupo de quienes hacen los acuerdos, desnaturalizando así el mecanismo democrático de elección de las autoridades. Por ello, para romper con el «cuoteo» de poder, hay necesidad de llevar adelante elecciones directas de decanos y rectores, de manera tal que éstos expresen mejor la voluntad de sus representados.

El fracaso de esta forma de gobierno de la comunidad universitaria lleva a algunos promotores de las universidades con dueño a descalificar toda forma de gobierno democrático de la universidad. Estos voceros señalan que la única solución es una conducción autoritaria, que responda a sus dueños, sean éstos el Estado o algunos privados, debiendo los dueños nombrar a las autoridades sin intervención de estudiantes ni profesores. Esta alternativa niega a la universidad como un espacio democrático, tanto en su quehacer como en su influencia sobre la sociedad y la concibe, a lo sumo, como un centro de profesionalización en función del interés de las grandes empresas. Las debilidades de la democracia planteada

por la primera reforma se convierten, entonces, en uno de los pretextos más importantes que permiten la constante vuelta de péndulo al autoritarismo en la universidad. Por ello, es fundamental encontrar modelos democráticos alternativos que mantengan el principio del gobierno de la comunidad universitaria, pero que corrijan sus deficiencias en función de la gobernabilidad de los claustros que es una condición primera y fundamental para el desarrollo de la actividad académica.

Las carencias de la primera reforma se sintieron desde mediados del siglo pasado y un buen ejemplo de las mismas fueron los sucesivos y frustrados intentos de cambiar la Universidad de San Marcos que se dieron a lo largo de la década de 1960, por el grupo de profesores que encabezaron Augusto Salazar Bondy y Alberto Escobar. El fracaso de las reformas en las facultades de Letras y Educación y el fracaso de la Facultad de Estudios Generales fue el fracaso de poner a la Universidad de San Marcos a la altura de los tiempos. Este propósito de cambio tuvo una coalición inesperada en contra: el naciente maoísmo junto con el rector aprista Luis Alberto Sánchez. Para unos se trataba de tener los espacios que creían les podían dar mejores condiciones de agitación y propaganda para sus objetivos supuestamente revolucionarios, para el otro, de mantener incólume la realización de sus ideales de juventud así como su red de clientela universitaria que se había forjado en la lucha por estas banderas. Pero las carencias de la primera reforma se han visto sobre todo en el Córdoba tardío de la ley de 1983. Esta ley, como ninguna

otra, ha llevado al estancamiento a la universidad pública y ha permitido, entre otras causas, que exista el espacio para la legislación que permite el nacimiento desordenado de docenas de universidades privadas, que se inspiran en un modelo no sólo distinto al de la reforma sino en muchos sentidos opuesto al mismo. Tenemos entonces que el modelo de la primera reforma universitaria se agotó en el Perú sin lograr su cometido y cuando finalmente adquirió forma jurídica y se estableció institucionalmente fue, en el caso de la mayoría de las universidades nacionales y algunas privadas, sólo un cascarón para acunar la mediocridad sobreviviente de una ya larga crisis universitaria.

Por todo esto la necesidad de una segunda reforma universitaria que mantenga las conquistas democráticas de la primera, mejorándolas en cuanto sea posible, pero que agregué a las mismas la necesaria lucha por resultados de calidad que vuelvan a establecer la universidad como un centro de investigación y profesionalización pertinentes de acuerdo con las necesidades de desarrollo del país. Ello significa superar el híbrido actual que mezcla el Córdoba tardío con las universidades con dueño y da producto al actual desorden universitario. La superación de este desorden debe dar origen a un modelo universitario que permita convivir a distintos tipos de universidades, pero dentro de un conjunto articulado que le brinde beneficios a la sociedad en la que se desenvuelven y no sólo tenga que ver con los intereses inmediatos de quienes manejan esta o aquella casa de estudios.

## La alternativa

Primero que nada hay que terminar con el actual concepto de autonomía que condena a la mayoría de las universidades a la autarquía y a la mediocridad. Esta autonomía ha terminado poniendo a la institución universitaria de espaldas al país, llevándola a que se encierre en sus cuatro paredes y defina su futuro en función, en el mejor de los casos, de intereses corporativos de corto plazo. Terminar con el actual concepto de autonomía no significa agredir la libertad de cátedra y de investigación, tampoco vulnerar la necesaria autonomía de gobierno y de gestión de las universidades; por el contrario, lo que se busca es darle a la institución el contexto indispensable para que puedan desarrollar sus labores con la mayor libertad. Decimos esto a la luz de la experiencia del último medio siglo, lejos del sectarismo político, de la cultura clientelista y del afán desmedido de lucro que tienen sometida a la universidad a fuerzas ajenas a su propósito. Terminar con este concepto de autonomía debe abrir paso a uno nuevo, que permita desarrollar el quehacer universitario en sintonía

con las demandas del país y contando con los recursos necesarios para ello.

Segundo, hay que trabajar por un sistema universitario que articule los diversos tipos de universidades y las universidades de las diferentes regiones del país. El sistema universitario no es una idea nueva, estaba en el proyecto universitario del gobierno militar de la década de 1970 y quizá por ello no será del agrado de algunos. No obstante, creo que en un país pobre y con grandes urgencias de desarrollo universitario hay necesidad de juntar esfuerzos de la mejor manera para sacar la universidad adelante y un sistema que articule puede ser un instrumento en este sentido. El sistema supone la existencia de una autoridad del conjunto que podría ser un Consejo Superior de Educación Universitaria que tenga las funciones de planificación, evaluación y control de las universidades. En este consejo debieran estar representados, además de los estamentos universitarios, la sociedad civil, vía los colegios profesionales, los gremios laborales y empresariales, así como el gobierno de turno. Es absurdo que el gobierno no tenga participación, en algún ámbito, en la gestión universitaria, de allí la necesidad de que esté en una instancia nacional. No está por demás señalar que así ocurre en la mayoría de los países de América Latina.

La carencia de un sistema universitario es otra de las consecuencias de la mal entendida autonomía. Supuestamente el sistema atentaría contra la autonomía de cada universidad y sobre la base de este diagnóstico es que se diseña la autarquía de la ley de 1983. El rechazo al sistema es reforzado a partir de la apa-



rición de las universidades con dueño en 1996, en este caso para defender la libertad de empresa que se enarbola como atributo supremo de las instituciones que surgen del decreto legislativo 882. El dispendio, la mediocridad y el desorden dan, sin embargo, razón a los que proponemos la necesidad de organizar un sistema universitario. Es más, un sistema con una autoridad central puede superar los obstáculos que han tenido organismos como la Asociación Nacional de Rectores, cuya mera función coordinadora la lleva a ser, prácticamente, una espectadora del caos existente. La existencia de una autoridad central, por otra parte, no tiene por qué significar una autoridad absoluta ni una intervención permanente de un poder externo a las universidades, sino la existencia de un consejo con atribuciones específicas, organizado sobre la base de la comunidad universitaria, que le dé un marco de eficiencia y calidad a un conjunto institucional muy necesitado de las mismas.

Tercero, hay que limitar el excesivo número de universidades existentes. El país no puede seguir soportando el escándalo que significa que algunos políticos, incluso el Presidente de la República, se paseen el país prometiendo universidades a cambio de votos. De igual manera, la educación universitaria tampoco puede quedar librada a la voracidad de empresarios inescrupulosos. Seguramente va a ser muy difícil cerrar universidades o incluso convencer a algunas de que se fusionen con otras, pero lo que sí debe hacerse es una acreditación institucional de las casas de estudio que existen en la actualidad para darles los plazos necesarios para que reparen sus de-

ficiencias y, en caso de que no sea así, se pueda eventualmente proceder al cierre de las mismas. Otro mecanismo alternativo a la fusión o el cierre, sobre todo en el caso de las universidades nacionales, puede ser la creación de redes macrorregionales universitarias. En estas redes, las distintas universidades de cada macrorregión podrán coordinar sus actividades y articular sus programas de enseñanza e investigación, de tal manera que en una misma macrorregión no se dupliquen o tripliquen las mismas carreras y proyectos, lo que hoy lleva a la dilapidación de recursos y afecta la calidad del servicio que se brinda.

Las que sí deben de cerrarse de inmediato y prohibir su creación posterior son las llamadas filiales universitarias que se han convertido en uno de los elementos más perniciosos del actual caos existente. El solo hecho de que nadie pueda dar una cifra exacta sobre el número de estas filiales debería llamarlos a sospecha.

Cuarto, hay que cambiar la estructura del gobierno de las universidades. Me refiero fundamentalmente a las universidades públicas, cuyo gobierno surge de la comunidad universitaria. Creo que es importante apoyar y promover a las universidades cuyo gobierno surge de la comunidad universitaria, pero ello no debe significar, como ya dijimos, caer en el asambleísmo que a la postre sólo conduce al reparto de prebendas y a la ingobernabilidad de la universidad. La seria confusión que hay en la actual normatividad entre gestión, deliberación y control lleva a que parezca que los mismos órganos tuvieran las tres funciones. Es imposible que ello suceda

en cualquier organización compleja y la universidad ciertamente lo es. Es urgente separar la función ejecutiva en las universidades que debe ser cumplida por los rectores y decanos con libertad para escoger a sus colaboradores, de la función deliberativa que debe estar en manos de consejos más amplios donde exista representación de profesores, estudiantes y graduados, manteniendo la proporción tradicional de dos tercios para los profesores y un tercio para los estudiantes, así como una representación supernumeraria para los graduados. De igual forma, la función de control debe también especializarse, para que esa función clave se desarrolle con independencia de los órganos de gobierno y adquiera así la mayor transparencia. Una herramienta útil en este proceso de separación de funciones debe ser la elección directa de aquellos encargados de la función ejecutiva, me refiero al decano y al rector. Además, para evitar peleas en la cúpula, creo que al rector se le debe elegir por sufragio directo y conjuntamente, en una misma plancha, con los vicerrectores, de manera tal que se consiga una mayor solidez y continuidad en la conducción de la universidad.

Quinto, hay necesidad de una profunda reforma académica. Una reforma académica que vuelva a centrar la actividad de las universidades en la investigación, pero de una investigación articulada con las necesidades nacionales y regionales. De esta manera la profesionalización y el trabajo de posgrado partirán de la investigación. Así, las carreras profesionales, las maestrías y los doctorados tendrán como origen el proceso de producción de conocimientos y no

las expectativas de consumo de los estudiantes, las necesidades de trabajo de los profesores y/o el afán de lucro de algunos dueños, como sucede el día de hoy. Asimismo, centrar las universidades en la investigación debe significar también una reforma interna, que debe terminar con la proliferación de carreras que no tienen ninguna relación con la demanda, con las necesidades sociales ni con la investigación, así como también con la proliferación de facultades que sólo responden a las necesidades de reparto de cuotas de poder entre los diversos grupos de profesores. Se debería promover también, de inmediato, una red de universidades, tanto públicas como privadas, dedicadas prioritariamente a la investigación, para que se pueda empezar a cubrir lo más pronto posible el abismo que nos separa de países más desarrollados en el proceso de producción de conocimientos. Esta reorganización en función de la investigación debe llevar a la creación del Vicerrectorado de Investigación y Posgrado, que ayude a promover la producción de conocimientos y la más alta especialización en las universidades. Por último, la reforma académica debe también diseñar una nueva carrera docente, de carácter estrictamente meritocrático, en la que sólo ingresen a la docencia y sean promovidos los profesores que tengan el título profesional y los grados académicos de maestría y doctorado respectivos y que, a la vez, investiguen y publiquen sus trabajos de especialidad.

Sexto, el financiamiento estatal para las universidades nacionales tiene que aumentar, la universidad nacional no puede seguir viviendo de las migajas que

le da el Estado. Este aumento debe significar mejores sueldos para los profesores, más recursos para la investigación y la enseñanza y mejor infraestructura. Pero este financiamiento estatal no puede ser ciego e igualitarista como hasta ahora, porque este tipo de financiamiento promueve la mediocridad que reina en las universidades nacionales. El tesoro público debe financiar a las universidades nacionales en dos tramos. Primero, dotarlas de un financiamiento que cubra sus requisitos más básicos, pero luego, las universidades deben conseguir el resto del financiamiento público de acuerdo con sus resultados, lo que estimularía la emulación entre las diferentes instituciones universitarias. Se debe promover también la generación de ingresos propios por parte de las universidades nacionales, pero las universidades deben tener libertad para gastar estos ingresos sin necesidad de entregárselos al Ministerio de Economía y Finanzas como sucede en la actualidad. Asimismo, los estudiantes de universidades públicas que provienen de colegios privados deben pagar una pensión similar a la que pagaban en el colegio de origen, ello también ayudaría al financiamiento universitario. De igual manera, las universidades privadas con dueño deben pagar todos sus impuestos, no es posible que universidades que se definen como empresas con fines de lucro no paguen impuestos en un país con las necesidades que tiene el Perú.

Séptimo, ninguna de las reformas anteriores será posible si no se establece un sistema de control de calidad que tenga base en cada universidad pero que sea centralizado nacionalmente. Este sistema de con-

trol de calidad debe de abarcar tanto las universidades nacionales como las particulares, ya que el servicio educativo que brindan, más allá del origen de los recursos de que disponen, es un servicio público. Sin embargo, en el caso de las universidades nacionales el Consejo Superior de Educación Universitaria debe ser la última instancia de este sistema de control, debiendo ser la autoridad final en lo que respecta a creación de universidades, creación o supresión de facultades, carreras profesionales y posgrados; nombramientos y ratificaciones de docentes. Es muy importante sacar del ámbito de cada universidad nacional la palabra final sobre creaciones, supresiones, nombramientos y ratificaciones, porque ésta ha sido la fuente de reproducción de la mediocridad en las últimas décadas. Como reza un dicho que recorre los claustros y algunas otras dependencias públicas «Otorongo no come otorongo», lo que alude a la dificultad de calificarse entre colegas para ver quién es promovido y quién no, qué carrera se abre y cuál se suprime, etc., etc.

## La fuerza social y política para lograrlo

Lograr una segunda reforma universitaria en el Perú va a ser una cuestión difícil. No obstante, vale la pena el esfuerzo por lo mucho que está en juego en este asunto. Digo que va a ser muy difícil porque a ella se oponen fuerzas poderosas. En primer lugar, la indiferencia del Estado y la clase política, casi en su conjunto. La educación superior para ellos no es un tema en agenda y cuando piensan en ella lo hacen más desde la perspectiva de una potencial o real fuente de conflictos que desde la posibilidad de desarrollo de la institución universitaria. En segundo lugar, la mayoría de los que lucran en el actual desorden universitario, multiplicando universidades y sucursales que sólo responden al mercado de expectativas que se ha creado pero que tienen escasa relación con necesidad alguna. En tercer lugar, no tan poderosos pero ciertamente influyentes, los grupos al interior de muchas universidades, especialmente nacionales, que viven del actual estado de cosas repartiéndose una y otra vez diversas cuotas de poder, no desean tampoco cambio alguno. Estos últimos, de manera más descarada que los demás, ensayan discursos diversos para aparecer modernizadores con tal que no los saquen de donde están.

Frente a esta situación hay necesidad de una coalición de la sociedad civil con los partidos políticos que reconozca la importancia del tema universitario y esté dispuesta a plantear una alternativa. Una coalición que no se someta a los influyentes *lobbies* del negocio universitario tanto público como privado. Cuando hablo de sociedad civil me refiero a actores directamente interesados como son los colegios profesionales y los gremios empresariales y laborales que, articulados con los profesores y estudiantes que están de acuerdo con una reforma profunda de la institución universitaria, impulsen un movimiento a favor de una segunda reforma. Esta coalición social es la que debe poner en la agenda nacional el tema de la universidad y exigir a los partidos que se pronuncien al respecto para que eventualmente asuman las banderas del cambio. El movimiento no va a ser como en oportunidades anteriores desde adentro de los claustros hacia la sociedad, por la sencilla razón de que el deterioro interno ha avanzado sustantivamente en muchas universidades y hace casi imposible un movimiento principalmente universitario. Se trata entonces de un frente muy amplio, universitario y extrauniversitario, para cambiar la universidad. Un movimiento que asuma la necesidad de la relación de cada universidad con su sociedad regional y con el país en su conjunto y por ello se atreva a trascender los límites del claustro académico para llevar este debate a una esfera pública mayor en la que se reciban los más distintos aportes y donde salvar la universidad se convierta en una tarea verdaderamente nacional.



## Bibliografía

ABUGATTAS, Juan

2001 «El debate actual sobre la universidad». En *La universidad que el Perú necesita*. Lima: Foro Educativo y Consorcio de Universidades.

BRUNNER, José Joaquín

2002 «Tiempo de Innovar; políticas innovativas». En Hugo ORDÓÑEZ SALAZAR (ed.). *El rol de la universidad en el siglo XXI*. Tacna: Centro de Estudios y Promoción del Desarrollo Regional e IESAL/UNESCO.

BUSTAMANTE BELAUNDE, Luis

1998 *La nueva universidad*. Lima: Universidad Peruana de Ciencias Aplicadas.

CNSRU-Comisión Nacional por la Segunda Reforma Universitaria

2002 *Diagnóstico de la Universidad Peruana: Razones para una nueva reforma universitaria*. Lima, invierno de 2002.

CONCYTEC

2003 *Perú ante la sociedad del conocimiento. Indicadores de Ciencia Tecnología e Innovación, 1960-2002*. Lima: Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología.

DEPAZ, Zenón

2003 «Universidad y Democracia». *Nosotros* N.º 2. Lima-Perú, agosto.

GERMANÁ, César

2002 *La racionalidad en las Ciencias Sociales*. Lima: Fondo Editorial de la Facultad de Ciencias Sociales. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

- 2003 «La universidad peruana en proceso de transición». *Medicina* N.º 8. Trujillo: marzo.
- ÍSMODES, Eduardo
- 2004 «Países necios: la persistencia de vivir en el subdesarrollo». *Palestra*. Portal de asuntos públicos de la Pontificia Universidad Católica del Perú: <<http://palestra.pucp.edu.pe>>.
- LYNCH, Nicolás
- 1979 «La polémica indigenista y los orígenes del comunismo en el Cusco». *Crítica Andina* N.º 3. Cusco: enero-junio.
- 1990 *Los jóvenes rojos de San Marcos. El radicalismo universitario de los años setenta*. Lima: El Zorro de Abajo Ediciones.
- 2004 *El pensamiento arcaico en la educación peruana*. Lima: Fondo Editorial Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- MARLÁTEGUI, José Carlos
- 1970 *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. 18.ª edición. El proceso de la instrucción pública. Lima: Empresa Editora Amauta, ,
- MAZO, Gabriel del
- 1967 *La Reforma Universitaria*. Tomo 1. El movimiento argentino. Compilación y notas de. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- PÁSARA, Luis
- 2004 *La enseñanza del Derecho en el Perú: su impacto sobre la administración de justicia*. Lima: Ministerio de Justicia del Perú, agosto.
- RIVERO HERRERA, José (coord. general)
- 2003 *Propuesta. Nueva Docencia en el Perú* (Julia Alba, Luisa Pinto y Manuel Bello; coordinadores adjuntos). Lima: Ministerio de Educación del Perú.
- SALAZAR BONDY, Augusto
- 1957 *Mitos, dogmas y postulados de la Reforma Universitaria*. Lima: Facultad de Letras. Universidad Nacional Mayor de San Marcos.
- WALLERSTEIN, Immanuel
- 2000 «Social Science and the Quest for a Just Society». En *The essential Wallerstein*. Nueva York: The New Press.

*La presente edición ha sido trabajada íntegramente en equipos  
y con insumos de Hewlett-Packard.*



invent