

Escuela, violencia y pensamiento crítico:

Los desafíos del Informe de la Comisión de la Verdad

In memoriam Zenón Huamán Chuchón**

Eduardo Cáceres Valdivia*

No hay duda que el proceso de violencia que vivió el país a partir de 1980 atravesó todas las dimensiones de la vida nacional. Sin embargo, es difícil encontrar un escenario institucional en el que la batalla cotidiana haya sido más intensa que el de la educación. Escuelas, colegios, universidades, organizaciones estudiantiles y magisteriales, pasaron a ser estigmatizados cuando no violentamente agredidos. Estudiantes y maestros (más aún si pobres y provincianos) pasaron a ser los prototipos del sospechoso, del "subversivo".

La explicación del cómo y el por qué de este involuntario protagonismo constituye sin duda uno de los aspectos más logrados del Informe Final de la Comisión de la Verdad y Reconciliación. Y si bien en el perfil de las víctimas uno de los rasgos más notorios es la limitada escolaridad –"mientras el censo nacional de 1993 indica que solamente 40 por ciento de la población nacional tiene un nivel educativo inferior a la educación secundaria, la CVR ha encontrado que el 68 por ciento de las víctimas se encontraba por debajo de ese nivel"¹– en el perfil de los protagonistas de la violencia subversiva las cifras se invierten.

Ni en la voluntad maligna de algunos individuos, ni en la fatal determinación de las estructuras es posible encontrar la clave de comprensión de procesos como el de la violencia reciente. Hay sin embargo, factores institucionales de los que no se puede prescindir. Por

ejemplo, el drástico deterioro de un aparato educativo que crecía por el empuje de la movilidad social en las últimas décadas del siglo XX: mientras la matrícula crecía a un ritmo de 3% anual, el financiamiento real se mantuvo constante; en tres décadas el número de maestros se multiplicó por 13. Las consecuencias se grafican en un cuadro que sintetiza la evolución de las remuneraciones magisteriales:²

Más allá de las cifras, sin embargo, lo que hay es una ausencia de proyecto educativo. Entre la década del sesenta e inicios de los setenta se intentaron diversas reformas de la Educación, la más ambiciosa la de 1972. Fracasaron. Daría la impresión que, a partir de la segunda mitad de los setenta, el Estado y quienes se sucedieron en su conducción no supieron que hacer con la educación pública. O, peor aún, decidieron dejar que se hunda promoviendo paralelamente el incre-

mento de la oferta privada en el sector. Los vacíos no duran mucho tiempo. Es por ello que, en uno y otro nivel, del aparato educativo comenzaron a cristalizar diversos híbridos culturales en los cuales se entrecruzaban robustas herencias del pasado colonial y oligárquico

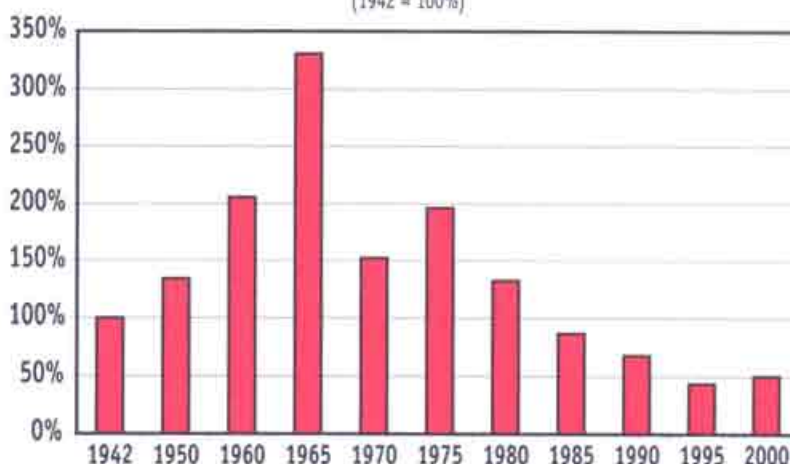
* Filósofo. Director General de APRODEH hasta febrero del 2004, actualmente se desempeña como Asesor de Políticas y Programas en OXFAM-Gran Bretaña.

** Profesor y secretario general del SUTEP en el distrito de Huancaraylla (Victor Fajardo, Ayacucho), detenido y desaparecido por una patrulla del Ejército junto con otros maestros tras inscribir una lista para participar en las elecciones complementarias municipales de 1991.

¹ Conclusión n° 7 del Informe Final de la CVR, en el tomo 9 de: Comisión de la Verdad y Reconciliación. *Informe Final*. Lima: CVR, 2003, 9 tomos.

² *Informe Final*, tomo 3, p. 553.

1942-2000. Evolución del poder adquisitivo del docente peruano (1942 = 100%)



Fuente: Instituto de Pedagogía Popular. Informe N° 02-2002 Remuneraciones docentes, octubre 2002.

con fragmentos de discursos “modernizadores”.³

En la base del proceso de violencia no es difícil descubrir una curiosa simbiosis:

En aquellos espacios que el Estado fue dejando en su repliegue, germinaron nuevas propuestas; ellas propugnaban un cambio radical, antisistémico, sólo alcanzable por la vía de la confrontación y sustentado en un “marxismo de manual”, dogmático y simplificado, que se expandió ampliamente en las universidades durante la década de 1970. Esos nuevos contenidos se transmitieron utilizando los viejos marcos pedagógicos autoritarios, que no fueron cuestionados.⁴

No era mucho lo que había que cambiar para pasar de la *autoridad inapelable del libro de texto y el maestro*⁵ a la autoridad del Partido (en este caso Sendero Luminoso) visto como *caudillo-maestro, como el motor del cambio y como el educador armado, el que tiene a la violencia y al discurso como instrumentos en los que basa su poder.*⁶

A pesar de su carácter minoritario, el nuevo dogma tuvo la suficiente fuerza como para desencadenar la confrontación más violenta y costosa en vidas de nuestra historia republicana. Y, de paso, para neutralizar a muchos y dejar cada vez más solos en el enfrentamiento a los protagonistas armados. Se trató de un cambio que no puede seguir entendiéndose como resultado de una mera manipulación o de la “infiltración” de grupos desquiciados pero bien organizados.

Cuando quienes han sido contratados por el Estado —no sólo para enseñar a leer, escribir y contar, sino también para transmitir ideas que al Estado le interesa promover: *patriotismo, nacionalismo, modernidad y desarrollo*⁷— asumen un proyecto diametralmente opuesto,

lo que se revela son las enormes dificultades del Estado para reproducir sus condiciones de legitimidad. Condiciones que no sólo tienen que ver con algunos valores compartidos sino también con la oferta concreta de bienestar o al menos de posibilidades abiertas para lograrlo. Años, si no décadas, de experiencias en contrario no sólo generan frustración, también incrementan inseguridades y predisponen para respuestas disruptivas. El “manual” aparece como la mejor alternativa: *Ofrece todas las explicaciones y todas las seguridades a una juventud que necesita de ambas; se encuentra validado por modelos sociales existentes y asegura una victoria inevitable... Así, los manuales se hallan en una concepción pedagógica tradicional, en la que el libro y el maestro gozan de una autoridad inapelable, lo cual empalma también fácilmente con la experiencia previa de la mayoría de estudiantes en el colegio.*⁸

Lo hasta aquí mencionado no es, sin embargo, toda la historia. Si así fuese, hubiese bastado con un ejercicio de mayor autoridad para ganar la batalla por la escuela. De hecho así pensaron quienes, a inicios de los noventa, buscaron militarizar la educación a través de los decretos legislativos 699 y 700 (noviembre de 1991) e inventaron el delito de “apología del terroris-

199

frente a las tentaciones de querer revertir la crisis de legitimidad del Estado en el terreno educativo por la vía del adoctrinamiento compulsivo, hay que insistir en el proyecto de una escuela crítica e integradora.

155

mo docente” (decreto ley 25880)⁹. La otra parte de la historia es el hecho de que, a pesar de todo, el discurso del manual era plausible (es decir atendible o admisible). La razón la explicaron bien Juan Biondi y Eduardo Zapata¹⁰:

*Mientras que el Perú para Sendero Luminoso es un Perú injusto y contradictorio, que el pueblo debe cambiar a través de la violencia revolucionaria, el Perú de los textos oficiales es un país grande y hermoso, con toda clase de riquezas y que nos da todo lo que necesitamos: «[...] Todo se lo debo a mi patria porque me dio la cuna, la casa. Produce papa, la quinua; la carne, la leche con que nos alimentamos». Y los niños —dice Eduardo Zapata— son criaturas pero no son tontos.*¹¹

No sólo la apelación a la pobreza y las exclusiones materiales dieron plausibilidad al discurso subversivo. Tal como señala el Informe Final, *se trata ... también del poder político y simbólico, incluyendo aquí el uso de la palabra: quién «tiene derecho a hablar», quién es escuchado y a quién se le prestan oídos sordos... SL ofreció a sus seguidores un discurso que producía la ilusión de abarcar toda la realidad, así como la posibilidad de hacerse escuchar y de silenciar.*¹²

Podría concluirse que es casi inevitable, en un contexto de exclusión generalizada, transitar del malestar a la violencia, de la crítica a las armas, sintetizando una idea del joven Marx bastante difundida en los años sesenta y setenta del siglo pasado.¹³ No es así, y el principal contraejemplo lo tenemos en la propia historia social y política peruana previa al proceso de violencia. A pesar de la dimensión de las transformaciones producidas, a pesar de la masividad de las movilizaciones, los costos en vidas humanas son sorprendentemente bajos.¹⁴ Ciertamente el

número de muertos no puede ser el único indicador relevante, pero dada la magnitud de la hecatombe posterior, es bastante revelador de los caminos por los que transitaba el país hasta la década de los ochenta.

A un nivel más profundo, es posible establecer claramente las fracturas y discontinuidades entre los discursos críticos de la desigualdad y de la exclusión —comenzando por el discurso de Mariátegui— y el discurso de manual de los senderistas. De hecho éstos eran conscientes de la diferencia.

En un documento interno, reproducido en el Informe Final, afirmaban: *La reivindicación de la "actitud crítica" es una típica idea burguesa ... la "libertad de crítica" no es sino un repique burgués. Hoy, cuando precisamente la teoría científica tiene que enfrentar a los desbordes ideológicos de la burguesía, el antidogmatismo tiene un profundo sabor antimarxista.*¹⁵

El pensamiento crítico, incluso en sus versiones más radicales, supone valores que están en la antípoda del autoritarismo y del desprecio por la vida. Criticar la pobreza y las exclusiones desde la perspectiva de la dignidad humana agredida difícilmente puede desembocar en un llamado a "incendiar la pradera". Tener una visión crítica de la historia, en la que este terrible período reciente de violencia no sea escamoteado, lleva a ver en ella no sólo derrotas y traumas, sino también oportunidades y logros que han permitido al Perú seguir existiendo como colectividad. Apelando a su raíz, pensamiento crítico podría traducirse como pensamiento juicioso. O como pensamiento "reflexivo y ra-



zonable" como propone Robert Ennis en una definición apreciada por su brevedad.¹⁶

Es por ello que frente a las tentaciones de querer revertir la crisis de legitimidad del Estado en el terreno educativo por la vía del adoctrinamiento compulsivo, hay que insistir en el proyecto de una escuela crítica e integradora. Los términos pueden parecer excluyentes pero son ambos imprescindibles. Sólo a partir del reconocimiento crítico de lo que somos podremos reconciliarnos, es decir integrarnos. Eludir este camino es condenarnos a repetir la historia.

³ Aquí se analiza uno de estos híbridos, aquél que está vinculado con el proceso de violencia. Merecerían un análisis similar otros promovidos al interior de la cultura criolla/neoliberal.

⁴ Conclusión n° 136, en *Informe Final*, tomo 9.

⁵ *Informe Final*, tomo 3, cap. 5, p. 551.

⁶ *Idem*, p. 564.

⁷ *Idem*, p. 560.

⁸ *Idem*, p. 562.

⁹ El artículo 1° de dicha ley señala: "El que valiéndose de su condición de docente o profesor influye en sus alumnos haciendo apología del terrorismo será considerado como autor del delito de traición a la patria reprimiéndose con la pena máxima de cadena perpetua, quedando la mínima a discreción del juez, de acuerdo con la gravedad de la acción delictiva". Para todo esto ver en el tomo 3 del *Informe Final*, las páginas 591-593. Es en este marco de persecución que se produce la desaparición de los maestros a cuya memoria se dedica este artículo.

¹⁰ *El discurso de Sendero Luminoso: contratexto educativo*. Lima: s/e. 1989.

¹¹ *Informe Final*, tomo 3, p. 564.

¹² *Informe Final*, tomo 8, p.21.

¹³ En varios de sus escritos juveniles Marx anuncia el futuro tránsito de "las armas de la crítica a la crítica de las armas". La segunda frase sirvió de título a un célebre libro de Régis Debray que analiza las experiencias de lucha armada izquierdista en América Latina en la segunda mitad del siglo XX.

¹⁴ A lo largo del *Informe Final*, y en particular en el tomo 8, se contrasta claramente esta historia previa en sus diversas dimensiones con lo sucedido en las décadas de la violencia.

¹⁵ *Informe Final*, tomo 5, p. 581.

¹⁶ "Reasonable reflective thinking that is focused on deciding what to believe or do". Ennis, Robert, "A Conception of Critical Thinking. With Some Curriculum Suggestions," *Newsletter on Teaching Philosophy*, American Philosophical Association, University of Delaware, Summer 1987, pp. 1-5. Otra definición interesante es la que propone Matthew Lipman: "thinking that (1) facilitates judgment because it (2) relies on criteria, (3) is self-correcting, and (4) is sensitive to context." [pensamiento que facilita el juicio porque reposa en criterios, es autocrítico y sensitivo al contexto]. *Thinking in Education*. New York: Cambridge University Press, 1991, p. 116.