

REEXAMINANDO EL SENTIDO DE LA EDUCACIÓN. ACERCA DE LAS CONSECUENCIAS DE LA PANDEMIA

Ricardo Cuenca*

La tesis principal y, a la vez,
el desafío mayor de la educación es lograr
que Auschwitz, como campo de concentración,
no vuelva a existir.

Theodor Adorno
La educación después de Auschwitz, 1966

El punto de partida: un contexto complejo

La preocupación actual por la educación peruana es válida, pero, de momento, las razones que buscan explicarla parecen insuficientes. Lo son porque se han concentrado peligrosamente en la coyuntura, en la cortísima duración. Algunas razones últimas intentan ser atribuidas a la pandemia como la responsable de la situación actual. Este acto de nostalgia por ese pasado de un relativo éxito interrumpido por el Covid-19 no es posible de sostenerse, del todo, en datos. Por ejemplo, la tasa de deserción en el 2020 fue de 8,137,592 estudiantes de la educación básica y la del 2019 fue de 8,022,877.¹ Evidentemente, la interrupción de estudios aumentó, pero no en la medida catastrófica atribuida a la pandemia. Ciertamente, la educación inicial, en donde la deserción casi se duplicó, fue la más sacrificada, mientras que en el caso de la secundaria disminuyó.

* Doctor en Educación por la Universidad Autónoma de Madrid. Magister en Docencia e investigación en Educación Superior por la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Licenciado en psicología por la Universidad Ricardo Palma. Investigador principal del Instituto de Estudios Peruanos (IEP). Profesor principal de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Exministro de educación del gobierno de transición (nov. 2020 – julio 2021).
<rcuenca@iep.org.pe>

1. Todas las referencias estadísticas son datos oficiales correspondientes a la Unidad de Estadística Educativa del Ministerio de Educación.

Esta nostalgia por el pasado está asociada al exitismo educativo construido en los últimos años. Fue alternativa válida para buscar derrotar la idea un fracaso persistente e ineludible, pero fue también incompleta para tener un diagnóstico claro de lo que sucedía. Escondidos bajo los grandes promedios, la molesta información no afectaba el incuestionable éxito. Sucede que hemos preferido mirar únicamente nuestro reflejo de éxito, negándonos a vernos en ese otro espejo que nos devuelve la incómoda imagen de las desigualdades. Y es que, en el Perú, aprendimos más rápido y mejor a mejorar los aprendizajes académicos que a reducir las desigualdades educativas.

En efecto, el Perú ha exhibido en los últimos años avances importantes en educación. Ha consolidado la cobertura en todos los niveles, ha mejorado indicadores de eficiencia interna del sistema y viene logrando que los estudiantes aprendan más.

Actualmente, en el país, la cobertura de educación básica, es decir, de inicial, primaria y secundaria, ha alcanzado niveles máximos, En el caso particular de la educación primaria la tasa neta de matrícula en el año 2021 alcanzó prácticamente la universalización con poco más del 97%. Sin mayores diferencias por sexo, zona de residencia o situación de pobreza de las familias.

Del mismo modo, los indicadores de eficiencia interna, entendida esta como la capacidad de los sistemas educativos para retener a los estudiantes hasta que terminen la escolaridad de manera pertinente, mostraron avances importantes en los últimos años. Para el año 2021, 0.8% de los estudiantes de 5° de secundaria repitieron el año y el 5% de los estudiantes de 6° de primaria presentaba atraso escolar.

En cuanto a logros de aprendizaje, los resultados de la prueba PISA durante el periodo 2000-2018 revelan ciertas mejoras en los logros de aprendizaje reportados por los estudiantes tanto en las competencias de lectura como en matemática. En particular, la proporción de estudiantes que durante la primera etapa de la secundaria logran al menos un nivel mínimo de competencia en lectura se ha incrementado de 20.5% en 2000 a 45.7 % en 2018, representando, de esta manera, el mayor progreso experimentado por un país en la región.

No obstante, esta mejora ha sido desigual. En el país, existen niños, niñas, adolescentes y jóvenes que no son parte de este éxito. Esta evidencia se muestra con claridad cuando sometemos estos indicadores virtuosos al escrutinio fino del análisis diferenciado por grupos. De manera general, los índices de desigualdad educativa muestran que las brechas aún persisten y, en los últimos años, se observan indicios de estancamiento (Cuenca & Urrutia, 2019). Los resultados de aprendizaje de las escuelas privadas de bajo costo son inferiores a los de las escuelas públicas (Balarin, Kitmang, Ñopo & Rodríguez, 2018), las brechas asociadas a la zona de residencia son persistentes y colocan en desventaja a las

poblaciones rurales (Guadalupe, León, Rodríguez & Vargas, 2017) y la población con menores años de estudio son mujeres, rurales, indígenas y pobres (Cuenca & Reátegui, 2018).

El sistema educativo peruano presenta altos niveles de segregación escolar; es decir, existe una distribución desigual de los estudiantes en las instituciones educativas según sus características personales o sociales (Carrillo, 2021). En síntesis, la personas que han nacido en hogares pobres o pobres extremos, de familia indígena, en zona rural, con madres con poca escolarización o con alguna discapacidad tienen menores resultados que sus pares (Cueto, Miranda & Vásquez, 2016). Finalmente, los resultados de PISA muestran, también, que el Perú es el único país donde se ampliaron las desigualdades en los aprendizajes de los estudiantes (Rivas, 2015).

Pero junto con la evidencia de que la situación de la educación peruana era menos exitosa que lo que la narrativa nos mostraba, la pandemia también mostró otros asuntos, ciertamente educativos, que no forman parte del discurso hegemónico de la calidad de la educación, pero que son parte fundante de los sistemas educativos. Me refiero a los comportamientos socioemocionales, a los ciudadanos, a los de reconocimiento de los «otros diferentes», a los de responsabilidad con el ambiente, entre otros.

Volvamos por un momento a la pandemia. No admite duda reconocerla como un acto muy violento. Nos enfrentó descarnadamente con la idea de la muerte masiva y la imposibilidad de la presencia física entre nosotros. También fue violenta en el sentido de vernos obligados a obedecer totalmente al Estado, que nos confinó en nuestras casas y nos ordenó cómo debíamos de comportarnos. Nos obligó, por un tiempo, a cambiar nuestras relaciones sociales y nuestro comportamiento público. Todo esto sucedió en un país donde las normas suelen parecerse más a una referencia que a un mandato y es aquí donde entra la educación.

La pandemia, entendida como fenómeno social, mostró, junto con las deficiencias del sistema revisadas anteriormente, las dificultades en el comportamiento ciudadano, en el poco aporte de la educación a la formalización de la economía, a la cohesión social o, si queremos describirlo de otra manera, expuso el papel que ha tenido la educación en el paroxismo del individuo y la importancia de los intereses particulares por sobre los colectivos. Esto es también una expresión del funcionamiento del sistema educativo y, más aún, de los fines de la educación. Pero esto no es casual. Son consecuencias de una educación por la cual se optó décadas atrás.

Es en este contexto que se propone una discusión acerca de los fines educativos. Una nueva revisión de aquello que debería concentrar la preocupación principal de los sistemas educativos. La idea principal de este ensayo es que la pandemia puede ofrecernos la posibilidad para emprender cambios generales

y, particularmente, en nuestra educación. Por eso, la propuesta es reexaminar el sentido de la educación y se plantea hacerlo desde los sentidos de la educación.

El «gran» giro educativo: ¿para qué nos educamos?

El epígrafe que abre este ensayo forma parte de la conferencia ofrecida por Theodor Adorno en Radio Hesse, en 1966. Este no es sino un llamado de atención a una situación que, en la segunda mitad del siglo pasado, amenazaba con modificar drásticamente el curso de la educación. Hasta ese momento, los fines educativos estaban concentrados en la formación de personas que luego, en el futuro, cuando se inserten en la sociedad estén en capacidad de construir sociedades justas, pacíficas y democráticas. A partir de mediados de los años sesenta, los fines educativos se colocaron en los aprendizajes curriculares. En aquello que debería lograrse en el inmediato bajo el supuesto de que el éxito del futuro se conseguiría con los logros del presente. La inmediatez se apoderó de la vida social y, claro, de la educación.

Queremos destacar dos elementos del contexto social que provocaron este gran giro. Por un lado, la apuesta geopolítica de modernización de los Estados como fórmula para lograr desarrollo. Así, juntas industrialización y educación permitirían dejar atrás las sociedades tradicionales y diferenciar las estructuras sociales básicas para que las sociedades funcionen (Parsons, 1966). Por otro lado, la aparición de una conciencia tecnocrática como nueva forma de ideología: es decir, como la ciencia y la técnica desempeña un papel político, en tanto instancia de poder, ordenando de esta manera los aspectos de la vida humana y social (Habermas, 1984).

Esto impactó en la educación y, como en tantas otras oportunidades, los sistemas educativos se alinearon para dar cuenta de la modernización y montaron programas educativos para tales fines. Aparecía, de este modo, en el mundo occidental la tecnología educativa.

En la segunda mitad de los años sesenta, Hannah Arendt sostuvo que la educación occidental entraba en un período de crisis debido a que la pedagogía no dotaba a los estudiantes de las habilidades necesarias para emprender con responsabilidad una plena ciudadanía. Pero, junto con ello, la crisis se acentuaba porque este énfasis en una pedagogía concentrada en el desarrollo cognitivo dejaba sin mayor autoridad al docente (Arendt, 1968).

De esta manera, se construyó una narrativa hegemónica educativa que se consolidó bajo la idea de que la necesidad de asistir a la escuela y ofrecer argumentos morales a la enseñanza pasaba a un segundo plano (Postman, 1999), para cederle el paso a un «pedagogismo» preocupado más por el método que por el contenido mismo de la enseñanza; aquello que la pedagoga Inger Enkvist

llamó *igualitarismo educativo*. En síntesis, la educadora sueca sostuvo que en nombre del progreso científico se impuso una ideología educativa, inspirada en la psicología cognitiva y las perspectivas constructivistas de la pedagogía, que modificó los fines de la educación (Enkvist, 2006).

Esta discusión llegó al Perú, como a muchos otros países de la región, en la década de los noventa. Esta «llegada tarde» a la región no ha sido discutida en profundidad. En todo caso, algunas hipótesis generales están relacionadas con las disputas entre proyectos políticos progresistas y regímenes autoritarios, durante los años 70, que se expandieron a las discusiones educativas sin mayor impacto. En la década siguiente, la «década perdida de América Latina», como la denominó Cepal, caracterizada por la recuperación de las democracias y la superación de las crisis económicas, se colocó el foco de discusión en otros temas. En el Perú, este contexto fue agravado por el conflicto armado interno.

A mediados de los años noventa, con la instalación del Programa de Mejoramiento de la Calidad de la Educación Primaria (Mecep), surge el Nuevo Enfoque Pedagógico (NEP) como marco teórico y referente para la transformación de la enseñanza y la instalación de las mediciones estandarizadas de aprendizajes como un ordenador de las políticas educativas. Veamos con un poco más de detalle estos dos elementos.

El NEP fue una aproximación conceptual construida en el Ministerio de Educación a partir de un conjunto de postulados y principios provenientes principalmente de corrientes de psicología cognitiva y perspectivas constructivistas de la pedagogía. Fue elaborado «sobre la marcha», mientras se implementaban las primeras acciones del programa Mecep y tuvo diferentes niveles de alcance entre los propios componentes del Programa (Cuenca, 2000).

El NEP le asignó un nuevo papel del docente, el de facilitador de aprendizajes. De esta manera, este enfoque buscó dejar atrás las clases dictadas por el profesor y estimuló la participación de los estudiantes en el aprendizaje (Ames, 2004). Las relaciones entre docentes y estudiantes se modificaron para eliminar los métodos y técnicas de enseñanza caracterizados por la verticalidad en la relación.

Estos cambios caracterizados por la centralidad de los estudiantes parecieron minimizar el papel de los docentes, quienes eran presentados en el NEP como mediadores del aprendizaje; es decir, la enseñanza se constituía en un conjunto de ayudas para que «el otro» aprenda. Esto ocasionó cierto grado de confusión entre los docentes respecto a su papel en el proceso educativo.

Aun cuando el NEP ha desaparecido del discurso educativo actual, algunas de sus principales características permanecen en las aulas y en las prácticas de los docentes. En un estudio realizado luego de 10 años de implementado el Plancad, de Belaúnde, González & Eguren (2013) encontraron, por un lado, que el legado del Plancad podría ser apreciado en los cambios positivos en las rela-

ciones de los docentes con los estudiantes, expresados en más horizontalidad en el desarrollo de las sesiones y en cambios actitudinales en la manera como los docentes trataban a los estudiantes. Por otro lado, identificaron que el trabajo de los docentes estaba concentrado en el desarrollo de ciertos métodos, sin mayor preocupación por los contenidos que se trabajan a través de dichos métodos.

Por otro lado, las evaluaciones estandarizadas de logros de aprendizaje surgen en la segunda mitad de los años noventa como una estrategia para contar con información válida que permita ofrecer insumos al sistema educativo, con fines de mejoras y ajustes en las políticas educativas.

Las evaluaciones de logros de aprendizaje fueron una «terapia de shock» al sistema que ofrecían información respecto a los limitados aprendizajes básicos de los estudiantes. Esto sirvió para tomar conciencia de los problemas del sistema, pero su uso y el prestigio que ganaron terminaron dirigiendo las decisiones educativas (Leon, 2018). De esta forma, todo aquello que quedaba por fuera de los resultados, aun formando parte de la tarea educativa, corría el riesgo de no estar en el radar de las decisiones de carácter político. Tal como lo expresa Rodríguez (2018), la asociación de los resultados de aprendizajes de ciertas áreas curriculares se asoció de facto con la calidad de la educación, debido a influencia internacional (Rodríguez, 2018).

Probablemente, es por ello que, además de ofrecer información importante al sistema y, aunque en menor medida, a las escuelas, las evaluaciones que presentaron efectos de competencia por incentivos, reorientan el sentido de la evaluación (Eguren, de Belaúnde & González, 2019).

Curarnos del dolor: la pandemia como una oportunidad

La pandemia ha generado una enorme crisis social. Sometió a prueba al Estado y la ciudadanía, y cuestionó, de alguna manera, el curso que habían tomado las sociedades. El sistema educativo, como se ha mostrado, no fue la excepción. No obstante, consideramos que una manera de curarnos del dolor dejado por la pandemia es aprender de ella. La propuesta de generar una oportunidad de reflexión permite, además, convertirnos en actores protagónicos en la construcción de nuestro propio futuro y para ello volver a girar el rumbo de los fines de la educación asoma como un camino adecuado.

Por ello, presentamos un conjunto de reflexiones finales. Unas son de primer orden y apuntan directamente a preguntarnos por los sentidos de la educación como efecto de aquello que mostró la pandemia. Estas reflexiones de primer orden abren a su vez nuevas preguntas.

Lo primero es preguntarnos por las lecciones que nos deja la pandemia en relación con los propósitos educativos. La educación poscovid-19 es una oportu-

tunidad para construir nuevas prioridades, equilibrar los énfasis y renovar las respuestas para la pregunta fundamental de qué educación para qué.

Esta reflexión inicial nos lleva a la discusión sobre la noción de calidad educativa. Surgida en los años noventa, la idea de calidad educativa se concentró en la idea utilitarista de calidad. La calidad de la educación se estableció siguiendo principios de eficiencia social, donde la calidad es medida por factores particulares, por fenómenos aislados y por las características de su producto final (Gautier, 2007).

Por otro lado, también es posible preguntarnos por las alternativas que esta oportunidad nos ofrece para pensar el propio sistema educativo. Este ejercicio, a diferencia del anterior, da pistas sobre cómo deben operar esos fines renovados.

Una discusión internacional, lamentablemente con poca presencia en el país, gira en torno al concepto de *educación híbrida*. En síntesis, las propuestas de carácter integral se orientan a pensar en la educación híbrida como un nuevo modelo educativo, que asigna nuevos papeles a los docentes y los estudiantes, pero también revisa las funciones de equipos directivos, funcionarios y familias, y, sin duda, a las administraciones del sistema educativo.

En particular, sobre la base de la revisión de los fines educativos se requeriría una reorganización de los sistemas educativos. Uno de los puntos de esta reorganización es la flexibilización de los procesos y las normas que rigen el sistema educativo. Originalmente creados en la presencialidad física, con actividades fundamentalmente sincrónicas y con una tradición vertical, los sistemas educativos le dejaron poco espacio a la flexibilidad. Y es que gobernar los sistemas requiere de cierto orden que permita hacerlo de una manera más eficiente. No obstante, estamos ante la posibilidad de evaluar integralmente su funcionamiento, su gestión y su gobernanza. Esto traducido en horas y tipos de clases, funciones y relaciones laborales, docentes, calendarios de trabajo, etc.

En este sentido, las discusiones sobre aprendizaje autónomo y autonomía de la enseñanza han estado presentes en los últimos años y, sin embargo, ausentes en las políticas educativas. ¿No es acaso una oportunidad pensar en cómo la educación híbrida favorece este anhelo perseguido? Claro está, supone cambios en el currículo, en los planes de estudio, en las didácticas, en los recursos educativos, etc.

Particularmente, la mención a los recursos educativos permite presentar un punto central de las propuestas sobre educación híbrida. Se trata de la integración de la tecnología en las aulas como procedimiento regular y no como opción frente a situaciones excepcionales. En este sentido, Arias *et al.*, (2020) sostienen que la educación híbrida debería promover un uso más efectivo en el aula de las posibilidades de aprendizaje que ofrecen las herramientas digitales, con un mejor aprovechamiento de la tecnología para crear experiencias centradas en los estudiantes.

En síntesis, es una necesidad impostergable preguntarnos por aquello que el sistema educativo hizo o dejó de hacer para atender las desigualdades o para formar ciudadanos constructivos, con la certeza de que no podemos regresar como si nada hubiera pasado.

Referencias bibliográficas

- Ames, P. (2004). *Las escuelas multigrado en el contexto educativo actual: desafíos y posibilidades*. Programa Proeduca.
- Arendt, H. (1968). *Entre el pasado y el futuro. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Ediciones Península.
- Arias, E.; Brechner, M.; Pérez, M. & Vásquez, M. (2020). *Hablemos de política educativa en América Latina y el Caribe #2: De la educación a distancia a la híbrida: 4 elementos clave para hacerla realidad*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Balarin, M.; Kitmang, J.; Ñopo, H. & Rodríguez, M.F. (2018). *Mercado privado, consecuencias públicas: un estudio sobre el funcionamiento del mercado de servicios educativos en el Perú*. Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Carrillo, S. (2021). *Políticas para una educación equitativa e inclusiva*. Consorcio de Investigación Económica y Social.
- Cuenca, R. (2000). *El Nuevo Enfoque Pedagógico. Apuntes desde el Ministerio de Educación*. Cooperación Técnica Alemana.
- Cuenca, R. & Urrutia, C.E. (2019). Explorando las brechas de desigualdad educativa en el Perú. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 24(81), 431-461.
- Cuenca, R. & Reátegui, L. (2018). Trayectorias desiguales. La educación de las mujeres indígenas en el Perú. En S. Carrillo & R. Cuenca (Eds.), *Vidas desiguales. Mujeres, relaciones de género y educación en el Perú* (pp. 199-224). Instituto de Estudios Peruanos.
- Cueto, S., Miranda, A., & Vásquez, M. C. (2016). Inequidades en educación. En Grade (Eds.), *Investigación para el desarrollo en el Perú: once balances* (pp. 55-108). Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- de Belaúnde, C., González, N. & Eguren, M. (2013). *¿Lección para el maestro? La experiencia del Plan Nacional de Capacitación Docente-PLANCAD*. (Documento de Trabajo 188. Serie Educación 6). Instituto de Estudios Peruanos.
- Eguren, M.; de Belaunde, C. & González, N. (2019). *Leyendo al Estado desde el aula. Maestros, pedagogía y ciudadanía*. Instituto de Estudios Peruanos.
- Enkvist, I. (2006). *Repensar la educación*. Ediciones Internacionales Universitarias.
- Gautier, E. (2007). Educación de calidad. Comentarios a la nueva propuesta de Orealc/Unesco. *REICE - Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(3)
- Guadalupe, C., León, J., Rodríguez, J. & Vargas, S. (2017). *Estado de la educación en el Perú. Análisis y perspectivas de la educación básica*. Grupo de Análisis para el Desarrollo.
- Habermas, J. (1984). *Ciencia y técnica como "ideología"*. Tecnos.

- León, E. (2018). *El fenómeno ECE y sus efectos en las prácticas docentes*. Acción, Grupo de Análisis para el Desarrollo y Tarea.
- Parsons, T. (1966). *Estructura y procesos en las sociedades modernas*. Instituto de Estudios Políticos.
- Postman, N. (1999). *El fin de la educación. Una nueva definición del valor de la escuela*. Octaedro.
- Rivas, A. (2015). *América Latina después de PISA: lecciones aprendidas de la educación en siete países (2000-2015)*. Centro de Implementación de Políticas Públicas para la Equidad y el Crecimiento.
- Rodríguez, C.F. (2018). *El establecimiento de la evaluación del rendimiento escolar dentro de la agenda educativa en el Perú (1992-1996)*. Escuela de Gobierno y Políticas Públicas de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

Resumen

La pandemia ha significado una crisis social, política, cultural, económica, sanitaria y, también, educativa. Mostró los límites de un modelo, educativo basado en ciertos objetivos, que impidieron atender las desigualdades educativas y la función social de la educación. No solo se vieron afectados los aprendizajes escolares, sino también se puso en evidencia lo poco que la educación hacía por las habilidades socioemocionales, ciudadanas, interculturales, entre otras. Este ensayo breve plantea que la pandemia abre una posibilidad para discutir la necesidad de volver a pensar en los fines de la educación y para emprender una transformación de los sistemas educativos logrando que atiendan, por un lado, los avances desiguales y, por otro, que incorporen en sus tareas aspectos vinculados con la construcción de sociedades más democráticas.

Palabras clave: pandemia; reforma educativa; sentidos de la educación; educación híbrida

Abstract

The pandemic has meant a social, political, cultural, economic, health and educational crisis. It showed the limits of an educational model based on certain objectives, which prevented it from addressing educational inequalities and the social function of education. Not only was school learning affected, but it also showed how little education did for socio-emotional, citizenship and intercultural skills, among others. This brief essay argues that the pandemic opens a possibility to discuss the need to rethink the aims of education and to undertake a transformation of the educational systems to address, on the one hand, unequal progress and, on the other, to incorporate into their tasks aspects linked to the construction of more democratic societies.

Keywords: pandemic; education reform; meanings of education; hybrid education