



Perspectiva

La educación en tiempos de COVID-19

Mario Rodríguez Acosta¹

Facultad de Ciencias Económicas / USAC

Resumen

La pandemia ha provocado una crisis sin precedentes en el mundo, afectando todos los ámbitos de la vida social y especialmente los servicios públicos. En materia educativa, las medidas adoptadas se relacionan con la suspensión de las actividades presenciales, lo que ha llevado al Ministerio de Educación a establecer mecanismos para generar la virtualidad en los aprendizajes y formatos de trabajo diversos, de acuerdo con el nivel, el apoyo institucional y el acceso de los estudiantes a los mecanismos usados. El artículo analiza la situación del sistema educativo desde un enfoque del derecho humano a la educación, planteando que las medidas adoptadas han sido insuficientes para garantizar el acceso de los estudiantes a las actividades de aprendizaje. Aborda la situación previa y concluye que el sistema está deteriorado en su conjunto, lo que lleva a plantear que la crisis del sector es sistémica y que, con la pandemia, el sistema educativo colapsó. Para sostener esto, se analizan diversas aristas, enfocado en los indicadores que el Ministerio utiliza para evaluar su eficacia, y con los datos obtenidos se cuestiona de manera prospectiva el futuro de la educación pública post pandemia.

Palabras clave

COVID-19, educación, crisis, sistema educativo, programas.

1. Profesor Investigador el Departamento de Estudios de Problemas Nacionales "Rafael Piedrasanta Arandi" de la Facultad de Ciencias Económicas, de la Universidad de San Carlos de Guatemala.

Abstract

The pandemic has caused an unprecedented crisis in the world, affecting all areas of social life and especially public services. In the field of education, the measures adopted are related to the suspension of face-to-face activities, which has led the Ministry of Education to establish mechanisms to generate virtuality in learning and diverse work formats, according to the level, institutional support and access of students to the mechanisms used. The article analyzes the situation of the education system from a human right to education approach, stating that the measures adopted have been insufficient to guarantee students' access to learning activities. It addresses the previous situation and concludes that the system as a whole is deteriorating, which leads to the stating that the crisis in the sector is systemic and that, with the pandemic, the education system collapsed. To support this, various aspects are analyzed, focusing on the indicators that the Ministry uses to evaluate its effectiveness, and with the data obtained, the future of post-pandemic public education is prospectively questioned.

Keywords

COVID-19, education, crisis, education system, programs.

Introducción

Para visualizar el avance, o retroceso del sistema educativo nacional, es importante partir de una caracterización previa que permita describir las contradicciones políticas que se manifiestan en su seno. La revisión del proyecto educativo generado por la reforma educativa de los años noventa, permite dimensionar el fracaso de todo el proyecto educativo desde una óptica de país. El daño que la propuesta neoliberal de capital humano y su deriva en la creación de cuasi mercados educativos privatizando parcialmente la educación, ha generado un colapso de consecuencias insospechadas en el futuro cercano para el desarrollo de la niñez y la juventud. La pandemia del COVID-19 solo viene a ratificar el fracaso que conlleva este modelo y la urgente necesidad de reconstruir todo el sistema educativo de manera inmediata bajo una visión distinta.

De la reforma educativa a la COVID-19

El sistema escolar guatemalteco se transformó en el marco de un proyecto de reforma que impulsaron organismos internacionales con el propósito de adaptar la escuela a los nuevos requerimientos y demandas de la sociedad. Dicho proceso se fundamentó sobre la teoría del capital humano que sustentó las políticas neoliberales en el campo económico.

Los procesos que transformaron la escuela guatemalteca se dieron a partir de una amplia participación social, desarrollado dentro del ámbito de los Acuerdos de Paz, que desembocó posteriormente en una disputa entre la Comisión Consultiva de Reforma Educativa y el Consejo Nacional de Educación (Zamora, 2020), en donde los sectores empresariales jugaron un papel fundamental en la orientación del proceso.

Al tiempo que eso sucedía, el modelo económico adoptó la visión que impusieron los programas de ajuste estructural. Apparentemente, ambos procesos no estaban interconectados, pero su implementación, casi en paralelo, permitió que los objetivos económicos se

fueran imponiendo y terminaron por definir la agenda socioeducativa con el correr del tiempo. A pesar de esa amplia participación social, la agenda que prevaleció en la reforma educativa fue la visión de la eficiencia del sistema, que impuso el Banco Mundial, institución que financió buena parte de los programas del Mineduc durante ese período.

La contradicción fundamental de la reforma educativa fue la definición del carácter del sistema educativo, lo que al final derivó en su orientación principal. Sin embargo, esa lucha ideológica por hacer prevalecer una visión hegemónica, no fue obstáculo para permitir una amplia participación en la definición de los planes y proyectos en la reforma educativa. Por eso, el sistema se dotó de capacidades interesantes que recogía, en parte, las demandas sociales; así se promovió la educación bilingüe intercultural, se buscó cumplir con la universalización de la educación asumida como un derecho humano, se incorporaron concepciones educativas de los pueblos indígenas y se perfeccionó el modelo de gestión educativa, pero al final fue una reforma más formal que real (Aldana, 2015) y prevaleció una práctica distinta y una política que convirtió el derecho a la educa-

ción en un servicio que se presta como cualquier otra mercancía. Los cambios estructurales nunca llegaron y el sistema se fue deteriorando.

Estratégicamente el Ministerio de Educación utilizó la política de calidad educativa para justificar esa transformación y la práctica de dicho concepto lo asoció con la eficiencia interna del sistema (Argueta, 2019). En tal sentido, el proceso de enseñanza fue orientado con base en las evaluaciones, tanto del desempeño de los maestros, como de los aprendizajes de los alumnos, dado que el Mineduc estableció como medida de progreso de la calidad, las evaluaciones estandarizadas (MINEDUC, 2008). Dicha transformación contribuyó a generar calidades diferenciadas, de acuerdo con el tipo de establecimiento educativo y el poder adquisitivo de las familias, así el sistema segmentó a los estudiantes de acuerdo con criterios creados y asumidos desde el poder de los actores, las escuelas públicas fueron abandonadas, mientras que las escuelas privadas comenzaron a competir, no en el sentido de la calidad, sino en la captación de los estudiantes.

La dualidad del sistema se fundamentó en la escuela empresa,

que, aprovechando un nicho de mercado generado por el abandono del Estado de su responsabilidad, asumió la prestación del “servicio educativo” como mecanismo para lucrar, estableciendo con ello una legitimidad frente a la sociedad con la coexistencia de esa segmentación. Amplios sectores urbanos de clase media baja fueron dejando la escuela pública, quedando aquellas poblaciones en proceso de empobrecimiento, algunas familias, que con el paso del tiempo expulsó la escuela, no tuvieron otra opción para educar a sus hijos.

Otra característica importante de la política de calidad se relaciona con los costos que conlleva el traslado de una escuela pública a una privada. Al Estado abdicar de su responsabilidad, las familias asumieron la responsabilidad pagando un sobre costo por la educación de sus hijos e hijas. Eso fue aprovechado para justificar el tipo de conocimientos que se pusieron a disposición de la sociedad, enfatizando un Currículo Nacional Base CNB por competencias, vinculando la labor docente con los resultados de las evaluaciones y estableciendo una visión productivista de la gestión educativa (Rodríguez, 2015). Esa adaptación derivó en un enfoque centrado en

las competencias laborales, como si la salida laboral definiera la cuestión formativa de los estudiantes, instrumentalizando los conocimientos y reforzando el utilitarismo educativo (Nussbaum, 2012).

El problema es que el mercado no asegura el acceso y suministro educativo para todos en las escuelas públicas y privadas, con las condiciones de “calidad” que el ministerio impuso. Mientras las administraciones favorecían el surgimiento y crecimiento de la oferta privada de “servicios” educativos, generando que las familias con más recursos pagaran escuelas privadas para sus hijos, mientras el Estado reducía la política de subsidiariedad, o la implementaba con pocos recursos, sin planificación y con clientelismo político de por medio, la expansión de la oferta privada creaba los mecanismos para captar y segmentar de acuerdo con los ingresos familiares a sus estudiantes. Los pobres se quedaron atrapados en una educación que no les otorga las mismas oportunidades, ni les brinda igualdad en el acceso a los conocimientos disponibles, pero que, en alguna medida, ha sido funcional al modelo productivo imperante. Los menos afortunados fueron excluidos de la educación

y las desigualdades económicas se trasladaron a la escuela pobre.

Toda esta transformación afectó la formación profesional. El rendimiento de los estudiantes se convirtió en un parámetro para establecer un ranking de establecimientos, que no reconoce el ministerio, pero que funciona en el imaginario colectivo y se utiliza para determinar el lugar que cada grupo social ocupa en el entramado educativo de acuerdo con la calidad que recibe (Barrios, 2015). El modelo de escuela resultante es lo que tenemos ahora. Es el que se desborona con la pandemia.

Una escuela precaria, que normaliza la desigualdad y expulsa a los alumnos por su condición económica, en donde la calidad se mide de acuerdo con la capacidad de pago de la familia, es una escuela que no hace efectivo el derecho a la educación que establece la propia Ley de Educación. El Estado y principalmente sus funcionarios, los tecnócratas surgidos de los programas de ajuste estructural, crearon la situación para el surgimiento y proliferación de colegios privados. Se instaló en el imaginario colectivo que la escuela pública es mala (Barrios 2013), por lo tanto, el principal activo social

del Estado, su sistema educativo, fue destruido y transformado en un ente vinculado a las necesidades del aparato productivo, quedando un Ministerio sin conducción rectora, ni visión, con funcionarios de distintas ideologías que llegaron a administrar el sistema dentro del discurso de la reforma educativa sin reconocer que esa educación que se brinda no sirve a los intereses del país. El resultado es una educación precaria que ahora naufraga frente a una situación inédita, fracaso que implica un retroceso para el país y derrumbe del sistema educativo en su conjunto, incluyendo el sector privado educativo.

La cobertura educativa como indicador de eficiencia del sistema

La cobertura educativa es uno de los indicadores más importantes en la evaluación del sistema edu-

cativo y en general, muestra el nivel de atención que el país le da a las necesidades educativas de la población. Es una política pública, cuyo objetivo principal es ampliar el acceso de la población a la escolarización que garantice su bienestar. Una definición sencilla es la proporción de alumnos atendidos de acuerdo con el total de la población en edad escolar. De acuerdo con el manual del Mineduc, existe dos medidas, la tasa bruta y la tasa neta de matrícula, la primera, se establece entre la inscripción inicial total y la población comprendida en la edad correspondiente, mientras que la tasa neta considera a los alumnos inscritos en relación al total de la población (Mineduc, 1999). El valor mínimo es cero y el máximo es 100. Por consiguiente, entre más cercano al valor máximo, mejor será la escolarización que tiene la sociedad y representa una mayor cobertura

Tabla 1. Datos de escolarización, año 2020.

Reglón	Cantidades
Población Total	16,858,333
Total, de estudiantes inscritos	4,138,868
Estudiantes inscritos en edad	3,292,197
Población en edad escolar	5,045,020
Total, de estudiantes fuera del sistema escolar	906,152
Tasa de cobertura escolar bruta	65%
Tasa de cobertura escolar neta	82%

Fuente: Mineduc, INE.

Para el año 2020, la tasa de cobertura escolar neta fue de apenas el 65% y la bruta se ubicó en un 82%. Eso significa que 7 de cada 10 niños y niñas en edad escolar se encuentra en la escuela. Datos que muestran un retroceso significativo en cuanto a dicha política y 3 de cada 10 no. La cobertura neta es una de los indicadores más bajos de los últimos años y muestra que esa política no es, ni ha sido, una prioridad desde hace varios años para las distintas administraciones educativas. Para el año 2019, la tasa bruta de cobertura a nivel preprimaria fue de apenas el 36.1%, en primaria de 48.9%, los básicos del 33.1% y en diversificado del 18.4%, datos previos a la pandemia. Lo que significa que previo a la situación de emergencia sanitaria el sistema ya estaba en crisis.

Con las proyecciones de población y de acuerdo con el Plan K'atun, los requerimientos de cobertura escolar para los siguientes 10 años se incrementarán en un 38% para áreas urbanas y un 29% para zonas rurales. El crecimiento de la población traerá consigo exigencias adicionales sobre las necesidades de educación, habrá necesidad de más escuelas y más maestros. A lo largo de los próximos 20 años, el sistema educativo debe expandirse 0.6 veces para cumplir con brindar educación de calidad de forma universal. De acuerdo con la cobertura actual en educación, la enseñanza media y secundaria, tendrá un incremento en un 50% en el número de maestras y maestros durante los próximos años (K'atun, 2014).

Sin embargo, las metas que se propuso el gobierno para cumplir con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) son desalentadoras. En los indicadores estratégicos de desarrollo se estableció una tasa neta de educación primaria en todos los sectores similar a la tasa que se tuvo en el 2015. Se em-

plearán 20 años para recuperar lo perdido y regresar a los mismos niveles que se tuvieron en el año 2015. Siendo el sector primario quién más se acerca a la universalización, pero con un descuido sin justificación para los siguientes niveles.

Tabla 2. Estimación de cumplimiento de Metas y Objetivos de los ODS.

Indicadores estratégicos de desarrollo	Valor y Año Base		Meta 2019	Meta 2024	Meta 2032
Tasa neta de cobertura educación primaria	2015	80.4	77.7	80.0	85.0
Tasa de finalización de la educación primaria	2015	50.1	Sin datos	Sin datos	Sin datos
Tasa de promoción en el nivel primario	2015	87.4	88.0	90.0	92.0
Tasa de fracaso escolar nivel primario	2015	15.6	13.0	10.0	7.0
Tasa de analfabetismo	2015	13.1	8.8	3.0	3.0

Fuente: Segeplan ODS.

A nivel de básicos y diversificado la tasa bruta de cobertura es donde mayor rezago existe. La edad esperada de la población escolar para dichos niveles está así: para básicos 13 a 15 años, para diversificado 16 a 18 años. En básicos, 3 de cada 10 estudiantes estudian en dicho nivel, mientras que, en diversificado, la cifra es de 2 de cada 10. La principal preocupación actual del ministerio es la deserción

escolar, debido a las condiciones en que se está desarrollando el ciclo académico, los maestros han detectado dicho problema.

La distribución del gasto como indicador de las prioridades del Mineduc

El Ministerio de Educación tuvo un incremento en el presupuesto

para el año 2020 en el orden de 1,985.7 miles de quetzales, lo que significó un 11% adicional del presupuesto respecto al año anterior. Dicho monto se utilizó para el pago de la nómina 75%, seguro médico escolar 17%, mantenimiento de los centros educativos con 0.08%. Datos que demuestran que la mayor parte del presupuesto educativo se destina para funcionamiento, principalmente pago de salarios del personal, poco o casi nada

en mejorar la infraestructura educativa y se destinó un porcentaje alto (17%) para un seguro privado que se utiliza poco y no es universal, que además es telemedicina y que al final, es un gasto que no se tiene claro qué tipo de beneficios genera. En el siguiente cuadro se puede observar las prioridades del Ministerio de acuerdo con la distribución del presupuesto que asigna a cada proyecto y política.

Tabla 3. Gasto presupuestario en Ministerio de educación 2021

Rubro de gasto	Cantidad en Q	Porcentaje
Educación inicial	12.6	0.90
Primaria adultos	36.3	2.58
Valija didáctica	44.9	3.20
Provisión de textos escolares	60.6	4.31
Educación extraescolar	102.6	7.30
Dotación de útiles escolares	136.6	9.73
Gratuidad educativa	208.7	14.86
Reforzamiento de centros escolares	218.1	15.53
Alfabetización	248.2	17.67
Seguro escolar	336.0	23.92

Fuente: Presupuesto público

Como se observa, el seguro privado utilizado por el Ministerio de Educación, es la principal prioridad, de acuerdo con la asignación del gasto. Un seguro que cubre, según el propio Ministerio, 18 patologías y funciona por medio de

consultas telefónicas, abarcando consulta externa ambulatoria si es requerido. Este beneficio solo lo pueden tener estudiantes de pre-primaria y primaria. De los datos obtenidos, solamente el 8% de los niños y niñas aseguradas ha

utilizado dicho seguro, que hace un total de 106,579 consultas, de un total de 1,192,664 estudiantes asegurados (PDH, 2020). Según el informe del PDH, la implementación es deficiente y solamente cubre a 138 municipios y hay una población estudiantil sin poder recibir dicho beneficio.

Calidad educativa como indicador de desarrollo

Los indicadores de logro son parámetros establecidos por el Ministerio para evaluar el grado de desarrollo que han tenido los estudiantes en torno a sus habilidades, actitudes y conocimientos. Es el

mecanismo utilizado para transformar los saberes en competencias, un elemento clave que logró colonizar los sistemas educativos y que busca, entre otros aspectos, lograr un adiestramiento de los estudiantes para volverlos “competitivos” en los mercados de trabajo, asumiendo que esto es el propósito final en las competencias básicas para la vida (Mineduc, Competencias básicas para la vida, 2009). Los resultados continúan con una tendencia creciente, pero bajos. En algunos casos, como en matemáticas, los logros son deficientes, siendo los establecimientos privados los que tienen mayor porcentaje de logro. Aquí los datos.

Tabla 4. Porcentaje de logro Matemáticas y Lectura para graduandos 2019

Sector	Logro matemática	Logro lectura
Oficial	9.07 %	33.90 %
Privado	15.4 %	38.93 %
Cooperativa	6.99 %	26.74 %
Municipal	3.37 %	20.02 %

Fuente: Dgeduca-mineduc.

Guatemala participó en el PISA D, que es básicamente una evaluación internacional gestionada por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), que busca conocer las competencias básicas para la vida, den-

tro de los sistemas educativos de países en vías de desarrollo. En la evaluación realizada en el 2019 participaron 5,100 estudiantes de distintos establecimientos educativos, comprendidos entre las edades de 14 y 16 años. De acuerdo

con el Ministerio, la evaluación compromete al país en el cumplimiento de los ODS, buscando alcanzar el rendimiento de los estudiantes y las oportunidades que puedan tener de acuerdo con los conocimientos que se poseen.

Con base en los resultados obtenidos, y su comparación con otros países participantes, se puede concluir que el país tiene un gasto acumulado por estudiante bajo. La inversión llega a US 6,104.00 dólares por 9 años de escolaridad por cada estudiante, siendo más baja dicha proporción en los últimos tres años del ciclo básico. Si se compara con otros países de la región, el costo acumulado para Colombia, Perú y República Dominicana, según el informe, ronda en US 25,000.00 dólares por estudiante. Costa Rica y Chile, los países de la región que más invierten en educación tienen un gasto acumulado de US 40,604.00 dólares para Chile y US 46,531.00 dólares para Costa Rica. Para países como Finlandia, Singapur, Suiza el gasto supera los US 100,000.00 dólares (OCDE, 2019). En ese mismo orden, países como Honduras o Ecuador tienen un nivel más elevado que Guatemala.

Otro parámetro utilizado para evaluar la calidad del sistema fue

la cantidad del tiempo que los escolares pasaban en las aulas. Impulsado por Empresarios por la Educación, una organización del sector privado que funge como grupo de presión sobre las políticas educativas, se instauró la meta de 180 de clase por ciclo lectivo. Aprovechando la cooptación del sindicato para la gobernanza del sistema, en la administración pasada (Jimmy Morales 2016-2020) se estableció esto como una prioridad y al final fue el único indicador sensible que pudo presentar esa gestión. A partir de la suspensión de actividades presenciales, ese logro ha caído estrepitosamente, dado que la tasa de conexión y presencialidad virtual, depende en buena medida del acceso que, tanto profesores, como estudiantes tienen. Tampoco estar conectado implica una activa presencia en las actividades de aprendizaje. En la actualidad es difícil cuantificar este indicador, tomando en cuenta que no todos los estudiantes tienen acceso a las plataformas virtuales, los medios utilizados son diversos y las guías de trabajo se planifican para determinado tiempo, de forma individual y con un apoyo docente mínimo. Tampoco se asegura que un estudiante conectado, tenga una presencialidad activa.

El sistema educativo afectado por la COVID-19

La pandemia puso a prueba el sistema educativo. El Ministerio adoptó varias modalidades, los aprendizajes en línea, las guías de trabajo a distancia, programas televisivos y seguimiento por parte de maestros, supervisores y direcciones departamentales, en algunos casos. Todo se vinculó en los aprendizajes por medios no presenciales, lo que implicó sortear las barreras tecnológicas, incentivar la participación de los padres y contar con una conducción adecuada, desde el propio Ministerio, hasta la gestión de los docentes con cada estudiante. En ese contexto, los currículos tuvieron que ser adaptados a las nuevas condiciones, se generaron guías de trabajo que priorizaron en algunas competencias y se tomaron decisiones sobre los aprendizajes relevantes. Todo eso implicó esfuerzos. Pero se desconoce el impacto que tuvo después de año y medio de virtualidad. La crisis de los aprendizajes, dado el limitado acceso que determinados grupos de estudiantes tienen a las formas adoptadas, no se ha cuantificado, ni se ha determinado el impacto

que esto ha tenido, pero muchos docentes y autoridades coinciden que esto profundizó más las brechas de las desigualdades educativas, producto de las desigualdades económicas. A pesar de los esfuerzos realizados por docentes y algunas autoridades, la situación superó la reacción que tuvo como institución el Ministerio.

Un sistema que estaba en crisis previamente, se vio inmerso en una crisis inesperada, y se encontró con una respuesta pobre, descoordinada y falta de sentido de la realidad que se vive por parte de los escolares y sus familias. Ante eso el Mineduc ha tratado de hacer frente a la situación a través de diversas iniciativas, implementado respuestas para la continuidad de las clases, con diversos medios, se ha mantenido a flote, pero dejando ver las serias deficiencias que el sistema tiene.

La principal acción del Mineduc ha sido la implementación de la plataforma “Aprendo en casa”, que es un programa de apoyo a maestros y estudiantes orientado para diversos niveles y transmitido por vía televisión, el cual se replica por la red a través de la página web del Ministerio y se invita por medio de las direcciones departamentales a los estudiantes y maestros a estar

vinculados al programa a través de las hojas de trabajo que los maestros posteriormente comparan con sus estudiantes.

El problema es que los programas tienen varios errores que no se corrigen, no hay quién apoye al estudiante y pocos alumnos aprovechan este recurso. Luego el desarrollo de los contenidos no se corresponde con el avance de las unidades trabajadas con el maestro o maestra. Así los alumnos y padres se quejan que no existe uniformidad y, por lo tanto, el programa no apoya el desarrollo de los aprendizajes. Esto se da porque el Ministerio no comparte la planificación que se hace de los contenidos, ni vincula la explicación que proporciona con las guías, ni con las tareas. Hay desfase en la planificación que afecta a los estudiantes. Mientras que el maestro aborda la unidad de fracciones, el programa aborda la geometría, por ejemplo. Eso confunde a los estudiantes y deja de ser operativo si no se fusiona con el trabajo que los maestros desarrollan con sus estudiantes y en lugar de convertirse en una herramienta de apoyo, es un medio de confusión.

El otro asunto es el acompañamiento, no todos los padres pueden estar con sus hijos a la hora

del programa, y no todos tienen acceso a la televisión. El esfuerzo es importante y el ministerio al implementar este tipo de programas quiere lograr la continuidad de las labores de aprendizaje, a pesar de la improvisación, la falta de idoneidad de los conductores, muestra esfuerzo para paliar estos asuntos.

Sin embargo, los estudiantes continúan considerando que este esfuerzo no significa una continuidad educativa. Los estudiantes y los padres de familia siguen pensando que la actividad educativa está suspendida. En los alumnos más pequeños, aún no se dimensiona el trabajo autónomo, y tampoco es algo que se aprovecha adecuadamente, pues las guías de aprendizaje, las tareas y los materiales proporcionados por los docentes, requieren atención por parte de los profesores. Los padres de familia tienen la misma percepción, la educación se paralizó y los padres consideran que los alumnos a través de esa metodología no están avanzando en sus estudios, que todo este tiempo, es tiempo desperdiciado. Y en cierta parte tienen razón. Los estudiantes trabajan solos, sin el apoyo de los padres, pues estos trabajan, entonces las tareas, los estudios en general se desarrollan sin un acompaña-

miento, ni del maestro y sin los padres. Lo que impide un aprendizaje de calidad, en el sentido que lo establece el Ministerio. Las tareas se hacen, los reportes exigidos se entregan, pero eso no significa que se esté aprovechando dicho conocimiento. Habrá que evaluar esos aprendizajes de manera sistemática, pues las evaluaciones, cuando las hay, también muestran esas circunstancias.

Por su parte, los docentes han manifestado que no se cuenta con apoyo por parte del Ministerio para solventar inconvenientes en cuanto al acceso o los medios que utilizan los estudiantes para el acceso al proceso de aprendizaje. Los maestros encuentran desinterés en las autoridades, respecto a la problemática que implica la atención a estudiantes en condiciones de exclusión y pobreza. Los alumnos no están motivados con el actual esquema y los padres, no todos participan en la educación de sus hijos normalmente, ahora, aún de forma forzada por tenerlos en casa, hacen el intento, pero esto no se ha generalizado. No todas las escuelas tienen un sistema para el acompañamiento de los profesores con los niños. Cada escuela improvisa o implementa dicho sistema. En los niveles pre primaria y primaria las actividades

docentes se planifican de acuerdo a los libros de texto que usan los estudiantes, no así en los niveles de básico y diversificado. Las supervisiones no son efectivas y en ocasiones son contradictorias con la realidad de cada escuela – comunidad. Entonces cada maestro asume su compromiso como mejor pueda.

El maestro no puede dar por hecho que todos tienen las guías, las tareas y las explicaciones, dado que no todos los estudiantes tienen el acceso a los medios que se utilizan. El trabajo de los niños y niñas en casa lleva a la frustración, el aburrimiento y a perder la disciplina. Trabajan en la mayoría de casos solos, y no comprenden a cabalidad los procedimientos y los requerimientos de las hojas de trabajo. Expresiones de alumnos que dicen “la seño me deja mucha tarea, intento hacerla, pero no sé muy bien cómo” son cotidianas y muestran el nivel de abandono que existe con la ruptura de esas vías de comunicación entre maestros y alumnos. Las tareas en casa suplantando la explicación del aula y en general la labor docente.

Todo esto cuestiona los aprendizajes. Los logros y el alcance de las competencias, también. No se conoce si realmente los resultados

esperados llenan las expectativas de los padres, los estudiantes y en general de la comunidad educativa. En esas circunstancias es difícil evaluar las competencias. Se evalúa la participación, pero esto da lugar a un proceso de discriminación, tomando en cuenta que no todos se logran conectar de la misma manera y con la misma frecuencia. En las tareas se evalúa el esfuerzo de los estudiantes y los maestros deben comprender las condiciones en que este hace sus actividades. En los niveles de básicos y diversificado, se da que, muchos de estos estudiantes se convierten en trabajadores, ya sea ayudando a los padres en las tareas cotidianas de la casa, o como asistentes en los empleos de los padres, dado que muchos están vinculados al sector informal de la economía.

Desde años atrás el Mineduc había tratado de implementar mecanismos y políticas que incorporaran la tecnología en las aulas. Escuelas de Futuro fue uno de esos experimentos que contó con su propio modelo basado en el constructivismo. En los últimos años fueron creadas las Tecnologías de Aprendizaje y Comunicación (TAC), que fueron instrucciones para desarrollar parámetros que permitieran la digitalización del sistema educati-

vo y los distintos acuerdos ministeriales hacen referencia al uso de la tecnología de la información y la comunicación. A pesar de todo, el Mineduc fue incapaz de reaccionar acorde a las necesidades que se plantearon a raíz de la pandemia y los anteriores esfuerzos no significaron nada, pues fueron procesos experimentales, focalizados y vinculados a un programa específico que cuando se terminó el financiamiento, no se logró sistematizar y replicar. Las empresas de telecomunicaciones utilizaron por muchos años al sistema educativo para promocionar su responsabilidad social empresarial, pero todo eso fue pura propaganda, pues a la fecha solamente el 52% de los centros escolares cuenta con servicio de internet, que en muchos casos es costado por el propio centro.

¿Qué pasó y por qué la reacción del Mineduc fue a destiempo? La respuesta se encuentra en la incapacidad de las actuales autoridades del ramo. La decadencia del sistema educativo público es latente, no solo por el modelo, también por la falta de interés en promover cambios sustantivos dentro del mismo sistema. Pero una crisis como la del COVID-19, encontró en las autoridades una falta de compromiso, aunado a una

negligente gestión que repercute negativamente en los estudiantes. A esto hay que agregar las condiciones económicas de la población. La situación de pobreza y exclusión social, sumado al precario estado de las escuelas y su infraestructura, impidió que la cobertura digital, las clases en línea y el acompañamiento necesario para la continuidad de las actividades de aprendizaje se desarrollaran adecuadamente. La pobreza es una barrera que impide un acceso adecuado a la escuela, si a esto se suma, una política ineficiente, los resultados en el presente y futuro para el país, en materia educativa, serán devastadoras.

Las desigualdades educativas

La relación entre condiciones económicas, diferenciación social y calidad educativa, se suscribe a los estudios realizados para el análisis de la reforma educativa y las políticas que se impulsaron para su desarrollo. (Tedesco, 1995). En algunos casos los resultados obtenidos mostraron que la diferenciación social tenía diversos niveles de calidad educativa, además de menores recursos para los alumnos. En general los estudios sobre desigualdad social, vinculados al

tema de calidad educativa relacionaron indicadores de pobreza con acceso a recursos, (Reimers.2002) y terminaron reflejando los efectos que provoca esa disparidad en el acceso a los recursos como elemento clave dentro del sistema educativo.

En tal sentido, la política educativa niega la existencia de la pobreza y la desigualdad de condiciones para el aprendizaje. Ignora la situación en que gran parte del alumnado y el profesorado viven. Impulsa programas de evaluación con métodos estandarizados que permiten asumir la normalidad de la situación social en el proceso de aprendizaje, en medio de una circunstancia de emergencia sanitaria. Eso provoca, tanto en el maestro como en el alumno, la pérdida de inteligencia y creatividad, pero además encasilla a segmentos de población estudiantil y a sus maestros como no aptos, por los resultados adversos obtenidos en las pruebas estandarizadas, condenando a generaciones enteras a prejuicios sobre sus verdaderas capacidades, tal y como ocurrió años atrás con la aprobación por decreto que se dio en tiempos de la guerra.

Esa situación es compleja, debido a que hay que revisar la historia

reciente, para comprender cómo la coyuntura actual, con la pandemia de la COVID-19 ha provocado el derrumbe del sistema. La tesis planteada es que el sistema ha dejado de ser funcional para generar oportunidades para los sectores más pobres, pero es funcional y vital, para el engranaje del sistema productivo y en especial para reproducir el modelo económico y la desigualdad que lo sostiene. La educación que se brinda es limitada, precaria y segmentada de acuerdo con tipo de población que puede acceder al sistema. Por lo tanto, el tipo de oportunidades que crea, está en función del lugar que la familia ocupa en la estructura económica, escuelas para ricos con oportunidades, escuelas para pobres sin oportunidades. Es la reproducción del esquema que se manifiesta a nivel de la sociedad en su conjunto, y que se replica en la escuela. La escuela no produce a los pobres, pero los mantiene, reproduce el sistema y no brinda las oportunidades que un sistema educativo nacional debe crear para que la política social logre el objetivo de la reducción de las desigualdades. Tampoco genera desigualdad, pero la refuerza. El sistema educativo, con la visión neoliberal actual, ha sido concebido para reproducir el sistema y la

estructura de desigualdad que se genera por el modelo económico.

Por ese motivo es que el sistema es dual, similar a lo que funciona en el sistema de salud. Existe una escuela pública, que no llena las expectativas de las demandas sociales porque fue abandonada, destruida y sobre todo desfinanciada, y en paralelo existe una escuela privada, segmentada por el nivel de ingresos de la población, que da o proporciona cobijo a los expulsados por el sistema público, siempre y cuando puedan pagar por la educación. La educación pública, con los recursos limitados y las visiones tan precarias que tiene, logra solamente reproducir el esquema de segmentación social imperante. Con la pandemia, está ocurriendo un proceso inverso. Dado la precariedad en el empleo y la expansión de la informalidad y el desempleo, muchas de las familias están trasladando a sus hijos/as de colegios privados a escuelas públicas. Esto ha provocado que colegios que ofertan sus servicios a clases empobrecidas, estén teniendo dificultades económicas y en algunos casos a punto de quebrar. Esto es la evidencia más contundente que ha dejado la pandemia, la exclusión educativa, se suma al conjunto de desigualda-

des presente en una sociedad tan desigual como la guatemalteca.

El futuro de la educación

El modelo híbrido no será posible en el país mientras no se modifiquen las estructuras económicas que excluyen y segmentan a la población. Sin embargo, será implementado a pesar de dicha discriminación, toda vez que la digitalización de la economía es una tendencia que se está imponiendo. El acceso a los medios digitales es bastante desigual, pero las desigualdades en las oportunidades educativas en tiempos “normales” también lo ha sido. Más allá de ese proceso de transición, desde una perspectiva social, el regreso a las clases presenciales, dejará una manera distinta de promover el acceso a los saberes y reforzará aún más esa segmentación existente entre escuelas destinadas para pobres y educación de calidad orientada para estudiantes provenientes de las clases altas de la sociedad.

El estudio de maneja virtual se compaginará con el desarrollo tradicional de la escuela. Los procesos de adaptación dependerán de las autoridades, los docentes

y los padres de familia. Pero las administraciones escolares deberán ajustar los objetivos, los instrumentos de evaluación y las estrategias que permitan reestructurar el tiempo y los espacios perdidos. No será un regreso habitual a una normalidad superada, más bien una adaptación a los nuevos mecanismos auto impuestos, que la actual crisis ha generado y que las condiciones impuestas así lo requieran.

Pero desde la conducción del Ministerio, la falta de reconocimiento del fracaso del actual esquema, que hunde al sistema educativo en su conjunto, hará que la educación inclusiva, equitativa y de calidad, sigan siendo un discurso sin contenido que solo reforzará la exclusión educativa. Las brechas educativas por la condición étnica, de acceso y por su condición económica continuarán profundizándose, hasta que las estructuras económicas no se superen. El cambio del modelo educativo y la urgente necesidad de modificar el sistema en su conjunto, hacen imprescindible una nueva reforma educativa, en donde prevalezcan las necesidades y aspiraciones nacionales por contar con un verdadero cambio educativo que potencie las oportunidades para todos y todas. Regresar a la normalidad,

sin encontrar solución a las inequidades y las exclusiones que provocan las propias escuelas, no fortalecerá a nadie. Articular un sistema educativo que logre una cobertura universal, de manera coordinada con las políticas de inclusión, puede contribuir al desarrollo del país y a superar las condiciones de exclusión existentes. Si existiera voluntad política de todos los actores educativos involucrados en el desarrollo de la educación nacional y una visión de país de las actuales autoridades educativas, asumiría esta situación de emergencia por COVID-19 como una oportunidad para iniciar una reforma integral del sistema educativo nacional. Lamentablemente no existe ni voluntad, ni visión para eso.

Referencias

- Aldana, C. (2015). La educación en Guatemala: entre la guerra y los acuerdos de paz. *Educació i història*. doi:10.2436/20.3009.01.162
- Argueta, B. (2019). Avances y desafíos de la evaluación nacional de los rendimientos escolares en Guatemala. *Paradigma*. Obtenido de <http://dxdoiorg/105377/paradigma-v26i429008>
- Barrios, J. (2015). Una aproximación al imaginario social de la educación privada superior. (IPN-USAC, Ed.) *Realidad Nacional*(86).
- K'atun. (2014). *Plan de Desarrollo Nacional K'atun*. Guatemala: Segeplan.
- Mineduc. (1999). *Manual de indicadores educativos*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- MINEDUC. (2008). *Cultura de Evaluación*. Guatemala: Ministerio de Educación. Obtenido de <http://www.mineducgobgt/digeduca>
- Mineduc. (2009). *Competencias básicas para la vida*. Guatemala: Ministerio de Educación.
- Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades, propuesta para el desarrollo humano*. Barcelona: Paidós.
- OCDE. (2019). PISA D. Guatemala: Digeduca OCDE.
- PDH. (2020). *Informe de verificación seguro médico escolar*. Guatemala: Procurador de Derechos Humanos de Guatemala.
- Rodríguez, M. (2015). Crítica constructiva a la política de calidad educativa. *Realidad Nacional*(14).
- Tedesco, J. (1995). Tendencias actuales de las reformas educativas. (U. N. Cordoba, Ed.) *Estudios*.
- Zamora, J. (2020). Recuperación de la reforma educativa nacional en un contexto de nueva normalidad. (IPN-USAC, Ed.) *Realidad Nacional*(189).