

Pandemia y educación en el hogar: Reproducción de inequidades en el aprendizaje de escolares de educación primaria en Petén, Guatemala

Pandemic and education at home: Reproduction of inequities in the learning of primary school students in Petén, Guatemala

Amilcar Rolando Corzo-Márquez*, Rolando Chayax Molina, José Joel López, Sherly Pérez, Paola Cristabel Reiche.

Centro Universitario de Petén, Universidad de San Carlos de Guatemala, Guatemala.

*Autor a quien se dirige la correspondencia: amilcar.corzo@gmail.com

Recibido: 17 de marzo de 2023 / Aceptado: 26 de mayo de 2023

Resumen

Durante la pandemia de covid-19 en Guatemala se suspendieron las clases presenciales por casi dos años, motivo por el cual la educación escolarizada se desarrolló a distancia desde los hogares. Este artículo aborda el proceso de acompañamiento de las familias al aprendizaje de los estudiantes en los hogares durante la pandemia. El propósito de la investigación fue determinar si las oportunidades de aprendizaje en el hogar se manifestaban de manera diferencial en función de la ubicación de la familia en la estructura socioeconómica y por lo tanto reflejaban inequidades en la educación. El estudio, con enfoque cuantitativo y observacional, se desarrolló en el primer semestre de 2022. Se utilizó una muestra de 438 hogares que tuvieron estudiantes de escuela primaria durante la pandemia en comunidades de cinco municipios del departamento de Petén en Guatemala. El estudio encontró que las condiciones con las que han estado aprendiendo durante la pandemia en el hogar no contribuyen a garantizar aprendizajes efectivos. Se encontraron diferencias significativas en las oportunidades de aprendizaje en los hogares en función de si son pobres o no. Además, el apoyo que han recibido para continuar su aprendizaje en casa, está asociado significativamente al capital cultural y económico que se manifiesta en el hogar. La pandemia solo ha remarcado en los hogares la reproducción de las inequidades que la escuela manifiesta en el sentido de como lo afirma Bourdieu. Son necesarios cambios estructurales para revertir estas inequidades.

Palabras clave: Estudio en casa, covid 19, enseñanza primaria, brecha digital, pobreza

Abstract

During the covid-19 pandemic in Guatemala, face-to-face classes were suspended for almost two years, which is why school education was developed remotely from homes. The process of accompanying families to student learning at home during the covid-19 pandemic was studied. The purpose of the research was to determine whether learning opportunities at home manifested themselves differentially depending on the location in the socioeconomic structure and therefore reflected inequities in education. The study, with a quantitative and observational approach, was carried out in the first semester of 2022. A sample of 438 households that had primary school students during the pandemic in communities of five municipalities in the department of Petén in Guatemala was used. The study found that the conditions under which they have been learning during the pandemic at home do not contribute to guaranteeing effective learning. It was determined that there are significant differences ($p < .05$) in learning opportunities in households depending on whether they are poor or not. In addition, the support they have received to continue their learning at home is significantly associated with the cultural and economic capital that is manifested at home. The pandemic has only highlighted in homes the reproduction of the inequities that the school manifests in the sense of what Bourdieu affirms. Structural changes are necessary to reverse these inequities.

Keywords: Home study, covid 19, primary education, digital divide, poverty



Introducción

La irrupción de la Pandemia del covid 19 en Wuhan, China a finales de 2019 representó un abrupto cambio en las condiciones del mundo que no tenía correlato con un evento similar desde mucho tiempo atrás. En los primeros meses del 2020, la Organización Mundial de la Salud la declaró como una pandemia mundial provocada por el SARS Cov2 (Cucinotta & Vanelly, 2020).

De acuerdo con el monitoreo de los datos, la pandemia hasta mediados de octubre de 2022 había provocado 625 millones de contagios y 6.5 millones de muertes a nivel mundial (Our World in Data, 2022). En las etapas iniciales de la pandemia, se tenía poco conocimiento del comportamiento del virus y sus formas de prevención, por lo que los diferentes gobiernos establecieron estrictas medidas de comportamiento social que incluyeron restricciones en la movilización entre ciudades y países hasta el confinamiento total (Anta, 2020), lo cual tuvo implicaciones, incluso, en las relaciones sociales y comunitarias, (Fontana, 2020).

La pandemia trastocó la normalidad del mundo desde finales de 2019, y a inicios del 2020, la comunidad científica se encontraba inmersa en desentrañar sus particularidades en busca de contrarrestarla (Omer et al., 2020). Si bien el énfasis en sus implicaciones ha sido el enfoque médico epidemiológico del problema, también sus efectos se han visto determinados en los cambios de los hábitos diarios, las rutinas laborales y todo lo concerniente a la vida económica y social por lo que ha habido interés en su estudio (Bavel et al., 2020).

Los cambios en todos los aspectos de la sociedad para cuidarse del contagio del virus, impactaron principalmente a las escuelas que, por su naturaleza, son instituciones de aglomeración de personas. De pronto, la educación escolarizada se trasladó a los hogares sin un plan elaborado y sin las condiciones para que en éstos se tuviera las oportunidades de aprendizaje en la escuela.

Se inició un proceso de interacción entre la escuela y el hogar, donde en muchos de los casos el peso más grande ha estado en las familias. Sin embargo, habría sido deseable que el profesorado generara estrategias para que, a distancia, los estudiantes pudieran continuar sus aprendizajes de una manera apropiada (Moreno & Molins, 2020). Lo abrupto de la pandemia no permitió una preparación previa y tomó a la mayoría de sistemas educativos sin la capacidad de responder de manera adecuada.

Aunque se tienen actualmente pocas respuestas, lo que es cierto es que los nuevos acomodos han representado desafíos descomunales no solo para los sistemas educativos, pero principalmente a las familias para garantizar la educación de los hijos (Hurtado, 2020).

En ese contexto, la formación que se ha estado desarrollando desde el hogar, reproduce las desigualdades socioeconómicas de la sociedad, de manera que quienes tienen mayores recursos pueden garantizar que el acompañamiento a su aprendizaje es más apropiado. Los alumnos de hogares donde las condiciones socioeconómicas son precarias, seguramente tienen un aprendizaje mucho menor. La evidencia en contextos normales de clases indica que es evidente que los aprendizajes están siempre asociados a las condiciones de las variables contextuales de los estudiantes y sus familias, (Cervini, 2010; Cervini, Dari & Quiroz, 2016; Murillo, 2004).

La teoría de la reproducción cultural (Bourdieu & Passeron, 1970), si bien enfatiza en que la escuela está diseñada para legitimar las inequidades sociales, la pandemia ha demostrado que esta reproducción, de manera análoga, se hace evidente en los hogares en función del capital cultural objetivado diferencial en las familias, que se correlaciona con las condiciones de las escuelas en las que asisten sus hijos.

Aunque el fenómeno es reciente, la literatura ha empezado a explorar los efectos que la pandemia ha tenido en el aprendizaje diferencial asociado a las condiciones del contexto socioeconómico. Inclu-

so en estudiantes universitarios, la evidencia sugiere que los factores socioeconómicos están creando inequidades en el acceso a una educación apropiada, (Pérez-López, Atochero & Rivero, 2021).

La mayoría de países del mundo en general y los de América Latina en particular, no estaban preparados para un cambio tan abrupto en el enfoque de la educación. Muchos países como Guatemala, ya tenían un gran rezago en cuanto a la actualización docente y el acceso a las tecnologías informáticas aplicadas a la educación. En muchos países la pandemia puso de relieve la precariedad de los sistemas educacionales, (Bonilla-Guachamín, 2020).

Los efectos de la educación en los hogares no son iguales para los distintos estratos socioeconómicos. La preparación de los padres, el acceso en el hogar a bienes del capital cultural objetivado (Reay, 2004) y la capacidad para entender las tareas que los estudiantes deben cumplir con el acompañamiento familiar, han contribuido a que, incluso, muchos abandonen la educación de sus hijos (Puiggrós, 2020).

Estudios desde varias perspectivas reflejan que muchos grupos familiares perdieron sus empleos y otras fuentes de ingresos, han debido confinarse y debieron ser creativos para poder lograr subsistir en condiciones de estrictas regulaciones en tiempos de pandemia (Cervantes-González & López, 2020). Lo anterior implica que su interés primario debió ser la sobrevivencia económica del hogar, a expensas de la dedicación del tiempo al aprendizaje de los hijos, con mayor efecto en los hogares pobres. El inventario de los daños en la economía, el comercio, las relaciones sociales, la salud en general y la salud mental por efectos de la pandemia no han sido totalmente cuantificados. Sin embargo, en el área de educación se tienen algunos datos que ilustran lo dramático que ha sido para las presentes y futuras generaciones.

Estudios de organismos multilaterales indican que el cierre de las escuelas fue negativo para el aprendizaje de los estudiantes y que América Latina fue una de las regiones donde las escuelas estuvieron más tiempo cerradas. Guatemala con una estimación de 301 días de cierre total, se encuentra entre el grupo de los que más días no tuvieron clases presenciales (Banco Mundial, 2022, p. 37). El impacto neto en los aprendizajes de los estudiantes es preocupante. El mismo estudio indica que se estima que como efecto de la pandemia, 4 de cada 5 estudiantes de sexto grado de primaria no estarán en la capacidad de interpretar un texto (Banco Mundial, 2022, p. 17). Además, pronostica que esa pérdida de la escolaridad implicará una disminución de un 12% de los ingresos en los estudiantes a lo largo de toda su vida. El Banco Mundial hace estimaciones que ponen de manifiesto la realidad precaria que ha develado la pandemia en algunos países de América Latina. Indica que la escolaridad promedio ha bajado de 7.8 años a 6.3 en el escenario más negativo. Pero para Guatemala estima que de 6.3 años de escolaridad promedio antes de la pandemia, se ha bajado a 4.7 años como efecto de la pandemia, siendo el segundo último con promedio más bajo de todo el grupo Latinoamericano (Banco Mundial, 2022, p 74).

En ese contexto, el propósito del estudio ha sido el determinar cómo las familias han podido enfrentar desde el hogar el reto de hacerse cargo de la educación de sus hijos en condiciones diferenciales de recursos económicos, cognitivos y de capital cultural. El estudio asume que el hecho de que la educación de los hijos se haya trasladado casi de manera total a los hogares durante la pandemia, contribuyó a hacer más evidente las inequidades en las oportunidades de aprendizaje de los estudiantes, y que, si bien todos los niños y jóvenes del sistema educativo nacional se han visto afectados, la afectación tiende a ser más crítica en las familias de más bajos recursos. Si bien la evidencia de los datos permite inferir esa realidad, también las percepciones de las familias sobre el aprendizaje de sus hijos están relacionadas con esas condiciones.

Materiales y Métodos

El estudio se desarrolló utilizando un enfoque cuantitativo observacional, comparativo y sincrónico mediante la utilización de encuestas. El estudio se desarrolló en el primer semestre de 2022 en las comunidades de los municipios que se describen en la muestra.

Población y Muestra

El objetivo del estudio fueron las familias del departamento de Petén en Guatemala que tenían estudiantes en la escuela primaria durante el período de la pandemia. La unidad de análisis fue el núcleo familiar, y se incluyeron cinco municipios del departamento de Petén: Flores, San Benito, San Francisco, Poptún y San Luis. Utilizando los datos derivados del último censo nacional de población (Instituto Nacional de Estadística [INE], 2020), se estima que la población de hogares en los cinco municipios era de 52,396 habitantes. Se calculó una muestra aleatoria simple con base a Daniel (1991), utilizando un 90% de confianza y un error de +/- 4. A continuación se estratificó en función del peso de cada municipio, quedando en la muestra 83 unidades familiares en Flores (18.9%), San Francisco 42 (9.6%), San Benito 94 (21.5%), Poptún 95 (21.7%) y San Luis 124, (28.3%), para una muestra total de 438 hogares.

De la muestra 251 hogares (58%) son del área rural y 182 (42%) urbanos, 99 (23%) de los hogares se autoidentificaron como indígenas, mayoritariamente Q'eqch'ies. De los hogares, 389 (89%) tenían a sus hijos en la escuela pública y 47 (11%) en colegios privados.

Tabla 1
Muestra del estudio

Municipio	Urbano	Rural	Total
Flores	18	65	83
San Francisco	8	34	42
San Benito	52	42	94
Poptún	44	51	95
San Luis	60	64	124
Total	182	256	438

Con relación a los ingresos y la fuente de empleo del jefe del hogar, se encontró que 18 (4.3%) trabajan en municipalidades, 68 (16.3%) en el sector privado, 70 (16.8%) en alguna institución del Gobierno y 260 (62.5%) reportaron que trabajan por cuenta propia, la mayoría subempleados o en labores agrícolas.

El ingreso promedio reportado por hogar fue de Q 2,675.90 y el promedio de miembros por familia fue de 5.3 personas.

Los datos indican que 76 (17.4%) de las madres no tienen ninguna escolaridad, 157 (35.8%) solamente estudió primaria, 165 (37.9%) la escuela media y 38 (8.7%) fue a la universidad. De los padres, 62 (14.2%) no tiene escolaridad, 134 (30.6%) primaria, 173 (39%) la escuela media y menos de 21 (5%) fue a la universidad.

Instrumento

Se utilizó una encuesta que tenía dos grandes componentes, el primero era una sección demográfica que permitió generar una descripción de los sujetos en el estudio. En este apartado fue de interés identificar su ubicación socioeconómica, preguntando directamente el ingreso económico y, por otro lado, la presencia en el hogar de 20 bienes de valor permanente que pueden ser un indicador de capacidad de compra y por lo tanto una variable proxy del ingreso y estratificación socioeconómica.

El otro componente de la encuesta consistió en una serie de preguntas que exploraba las oportunidades de aprendizaje en el hogar, el apoyo familiar al aprendizaje que han aportado durante la pandemia y las percepciones sobre el proceso dentro de las condiciones familiares. La encuesta se aplicó con el sistema cara a cara, mediante visitas a los hogares incluyendo observación y entrevistas a profundidad. Los sujetos dentro del estudio participaron de manera informada y voluntaria. Los datos se integraron en una hoja electrónica que luego fue exportada a un paquete estadístico, donde se hicieron los análisis descriptivos e inferenciales. Se compararon proporciones utilizando Chi Cuadrada de Pearson y correlaciones producto momento.

Resultados

El estudio trataba de responder tres grandes preguntas sobre la forma como las familias han podido involucrarse en el proceso del aprendizaje escolarizado de sus hijos durante la pandemia de covid-19 y cómo la ubicación en la estructura de la familia condiciona ese apoyo. Los hallazgos se desagregan en función de cómo responden a estas preguntas.

Oportunidades de aprendizaje

La primera pregunta del estudio estaba referida a identificar cuáles eran las oportunidades de aprendizaje que tenía a la mano el hogar para el apoyo de sus estudiantes. En época de pandemia, cuando el aprendizaje era remoto y mediado por la tecnología, tener acceso a ésta es una premisa básica. Los datos indican que apenas 94 (21.5%) de las familias tienen una computadora, 35 (8%) una tableta, 87 (19%) tienen una impresora y 103 (22%) tiene acceso a internet.

Aunque en 182 (41.6%) de los casos se reportó tener un teléfono en casa, éste es compartido para los aprendizajes si hay más de un estudiante en casa. Solo 45 (10%) posee una pequeña biblioteca en casa que pueda apoyar sus tareas y menos de la mitad dijo tener un escritorio en la casa donde pueda hacer sus estudios, 186 (42%) indican que carecen de un ambiente adecuado para tareas académicas en el hogar.

El aprendizaje en casa, en 164 (37%) de las familias indican que los estudiantes lo hacen solos, 194 (44%) dicen que lo acompañan los padres, especialmente las madres. Si sabemos que una buena proporción de madres no tienen escolaridad o solo primaria, el nivel de apoyo debe ser precario. En el estudio, 72 (16%) indica que los hermanos apoyan en las tareas a los estudiantes más jóvenes, sin embargo, solo 8 (1.8%) indicó que paga un tutor para reforzar los aprendizajes. De hecho, el argumento de por qué no apoyan las tareas escolares de los hijos es porque no tienen tiempo como indica 198 (45%), y 113 (26%) porque no saben cómo apoyar o porque no tuvieron escolarización adecuada para comprender lo que requieren las tareas.

Durante el tiempo de pandemia, en 274 hogares (63%) se indicó que los contenidos y las tareas había que ir a recogerlas cada cierto tiempo a la escuela, 136 (31%) indicó que se las enviaban por la aplicación WhatsApp, pero buena parte de la muestra carece de teléfono inteligente, lo que hacía difícil

la comunicación. Sólo 7 (1.6%) en la muestra indicó que utilizaron alguna plataforma o sistema de videoconferencia, lo que evidencia casi nulo el acceso a la tecnología para apoyar las clases.

Los datos permiten inferir que la mayoría de la población escolar de primaria, por sus condiciones, han tenido un apoyo precario y pocas oportunidades de aprendizaje durante el confinamiento y la posterior actividad híbrida escolar.

Diferencias en el apoyo asociadas a la pertenencia socioeconómica

La segunda pregunta buscó determinar si las oportunidades de aprendizaje diferenciales se podían asociar a su vinculación socioeconómica. Se hipotetizó que quienes evidencian mayor nivel de pobreza proveen un menor nivel de apoyo y oportunidades de aprendizaje en el hogar con relación a las familias que tienen mejores condiciones socioeconómicas.

Un problema metodológico es la identificación de la estratificación socioeconómica en la muestra dadas las carencias de datos confiables al respecto en Guatemala. La medición de la pobreza siempre ha sido un asunto polémico y metodológicamente diverso. Para algunos se mide mediante el ingreso económico directo, para otros puede ser el Índice de Desarrollo Humano del Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo, otros utilizan una canasta básica de alimentos y la canasta ampliada, otros las necesidades básicas insatisfechas y más recientemente el concepto de pobreza multidimensional (Boltvinik & Damián, 2020).

En este estudio se preguntó en la encuesta el ingreso estimado en el hogar, se determinó que el ingreso promedio era de Q 2,675.00, por debajo del salario mínimo. Además, se les preguntó si tenían en casa cada uno de 20 bienes presentados en una lista como refrigerador, computadora, vehículo, etc., que son indicadores de capacidad de compra. Se presume que quienes tienen mayor cantidad de estos bienes, tienen mayor capacidad de compra y en consecuencia más ingresos y menos pobreza. Este indicador puede ser más objetivo que el reporte de ingresos. El promedio de estos bienes en el hogar fue de 8.6, con una desviación estándar de 4.7.

Se estableció que entre el ingreso reportado y los bienes en el hogar existe una correlación positiva ($r = .58, p < .01$). Se decidió que los bienes medidos en el hogar tienden a ser más objetivos y en consecuencia pueden ser una buena variable proxy para estimar la pobreza. Se clasificó como no pobres a quienes tienen 11 o más de estos bienes y bajo la línea de la pobreza los que tienen diez o menos. Con base en ello, el porcentaje de pobres en nuestro estudio se estimó en 66%, que es cercano a la última medición oficial en Guatemala (INE, 2014), que estimó la pobreza en Petén en 60.8% para 2014.

Los análisis siguientes, comparan el tipo de apoyo en el hogar que han tenido los pobres y los no pobres. La influencia del capital cultural es directa, se traslada de madres que acompañan el aprendizaje a sus hijos. Sin embargo, 73 (25%) de las madres de los pobres no tienen ninguna educación contra solo 3 (2%) de los no pobres, por aparte, 32 (22%) de las madres no pobres fueron a la universidad, contra el 6 (2%) de las madres en pobreza, las diferencias son significativas, Chi Cuadrado (14) = 117.67, $p < .05$.

Solo 119 (41%) de los pobres indicaron que los niños tienen un escritorio para hacer sus tareas en el hogar, contra 106 (73%) de los no pobres. El acceso a los contenidos y tareas fue por WhatsApp para 65 (22%) de los pobres contra 73 (50%) de los no pobres lo cual denota la falta de acceso en los pobres a un teléfono inteligente. En consecuencia, 212 (73%) de los pobres debió movilizarse a la escuela durante la pandemia a recoger los contenidos y tareas, contra 62 (43%) de los no pobres.

La tabla 2 muestra algunas comparaciones de las oportunidades de aprendizaje en el hogar.

De los padres de estudiantes en situación de pobreza 107 (36%) indican que apoyan a sus hijos en las tareas a diario y 154 (53%) sólo cuando piden apoyo, en comparación con 92 (62%) de los no pobres que lo hacen a diario y es una diferencia estadísticamente significativa Chi Cuadrada (4) = 43.84,

$p < .05$. De las familias pobres, 139 (48%) admiten que están apoyando poco a sus hijos escolares, en comparación con 26 (18%) de los no pobres, siendo las diferencias significativas. Además, 125 (43%) de los jefes de familias en pobreza indican que no apoyan apropiadamente a sus hijos, porque no saben sobre las tareas y contenidos, mientras que solo 13 (9%) de los no pobres justifican esto, también la diferencia es significativa.

Por otro lado, la diferencia también se refleja en el tipo de institución educativa a donde se asiste. Los pobres asisten a escuelas donde solo 60 (21%) reportan que tienen textos para todas las materias en contraposición con 82 (55%) de las escuelas a las que asisten los no pobres. La tabla 2 muestra algunas comparaciones significativas.

Percepciones en los hogares de acuerdo a su ubicación socioeconómica

La tercera pregunta del estudio exploró las percepciones de las familias sobre el proceso repentino del traslado de la educación escolarizada al hogar por la pandemia. Fue de interés del estudio determinar si las percepciones estaban asociadas a su pertenencia socioeconómica. Los hallazgos derivados de los datos se presentan a continuación.

En general las familias independientemente de su escolaridad o de ubicación socioeconómica creen que sus hijos han estado aprendiendo poco en casa. De los pobres, 215 (74%) y 93 (63%) de los no pobres, creen que sus hijos no están aprendiendo lo suficiente, además las diferencias de percepción son significativas. Apenas 45 (15%) de los pobres y 48 (32%) de los no pobres creen que están aprendiendo mucho.

De manera indistinta, 417 (95%) de los hogares en el estudio creen que aprenden mejor si asisten a la escuela que como han estado estudiando durante la pandemia. Los datos indican que 184 (63%) de los hogares pobres y 117 (79%) de los no pobres creen que, pese a las limitaciones, los maestros han estado haciendo lo que pueden; sin embargo, solo 89 (19%) de los hogares de manera general creen que los maestros estaban preparados para dar clases en esta contingencia.

Dado que les ha tocado dar seguimiento a las tareas de los hijos, 129 (44.5%) de los pobres las consideran difíciles en tanto solo 37 (25%) de los no pobres las consideran difíciles. En contraposición, 133 (46%) de los pobres creen que son fáciles mientras 105 (71%) de los no pobres las consideran fáciles.

De las familias pobres, 143 (50%) manifiestan que sus hijos han mostrado poco interés en el aprendizaje durante la pandemia mientras solo 49 (33%) de las familias no pobres lo creen. Con todo, solo 87 (20%) de los hijos ha manifestado que quiere abandonar los estudios.

Tabla 2
Comparaciones de oportunidades de aprendizaje y percepciones

Comparaciones (%)	Pobre	No pobre	Chi Cuadrado	gl	p
Madre sin escolaridad	25.3	2	117.67	14	< .05
Madre universitaria	2.1	21.8	117.67	14	< .05
Tiene computadora	11	76.4	188.7	1	< .05
Acceso a internet	21	86.5	188.7	1	< .05
Lugar en casa para estudiar	44.5	83.1	59.84	1	< .05
Ayuda a diario en tareas	36	62	43.84	4	< .05
Cree que apoya mucho	50	79	37.79	2	< .05
Cree que apoya poco	48	18	37.79	2	< .05
No apoya porque no sabe	43	9	53.57	2	< .05
No apoya, no tiene computador	34	10	53.57	2	< .05
En la escuela no hay textos	21	55	53.9	1	< .05
Aprendiendo mucho	15.5	32.4	18.64	2	< .05
Aprendiendo poco	74.1	62.8	18.64	2	< .05
Maestros se han preocupado	63.4	79	12.23	2	< .05
Escuela se ha preocupado	55.5	66.9	5.75	2	< .05
Gobierno se ha preocupado	41	33.1	5.75	2	< .05

Solo 118 (41%) de los pobres y 49 (33%) de los no pobres creen que el Gobierno se ha preocupado por apoyar el aprendizaje durante la pandemia. Su opinión sobre sus propias escuelas es mejor, 161 (55%) de los pobres y 99 (67%) de los no pobres creen que la escuela se ha preocupado por el aprendizaje de sus niños, las diferencias son significativas. Durante el trabajo de campo de este estudio, 249 (57%) de las familias indicaron que sus hijos ya estaban asistiendo a clases presenciales, aunque en la mayoría de los casos no diariamente.

Cuando se analiza los datos cualitativos de las entrevistas a profundidad con los encargados de la educación de los niños en el hogar, hay una percepción de profunda insatisfacción sobre el efecto en el aprendizaje de los niños. Casi de manera total, las familias admiten que la pandemia representó pérdida en la educación de sus hijos, que el aprendizaje perdido ya no lo podrán recuperar, que sus hijos han avanzado de grado, pero ese avance no representa incremento en sus competencias académicas.

Las familias, independientemente de su ubicación socioeconómica, esperan que los maestros, las escuelas, el ministerio de educación y el gobierno en general desarrollen acciones que contribuyan a reducir la deficiencia que la pandemia ha dejado en la educación de sus hijos, que desde antes ya estaba mal.

Discusión

Este artículo resume los resultados de un estudio que pretende comprender cómo las familias en el departamento de Petén, en Guatemala, han podido sobrellevar el proceso de darle continuidad a la educación de sus hijos, en casa, en las etapas más críticas de la pandemia del covid-19.

Las hipótesis del estudio estaban referidas que la mayoría de los estudiantes tuvieron pocas oportunidades de aprendizaje en el hogar, por otro lado, que éstas pocas oportunidades estaban diferenciadas en los hogares en función de su ubicación socioeconómica. Además, se planteó la hipótesis que los jefes de los hogares no tenían una muy buena percepción sobre este proceso.

La evidencia refleja que la mayoría de los hogares carecen de las condiciones apropiadas para suplir lo que las escuelas deben hacer para educar a sus hijos. Desde las condiciones habitacionales que no les permiten a los estudiantes tener un ambiente apropiado para sus estudios o tareas, hasta la carencia de mobiliario mínimo para que puedan escribir.

La pandemia instituyó de hecho la educación remota y la necesidad de integrarse a la tecnología que lo permite. Sin embargo, hay una brecha bien marcada entre quienes tienen los recursos para poder acceder a este tipo de educación y los que carecen de ella. Este estudio refleja que hay un gran sector de la población en situación de pobreza que no les permite tener una computadora, un teléfono inteligente o un acceso fluido y permanente a internet. En consecuencia, muchos se vieron privados del acceso a la educación en las etapas más críticas de la pandemia.

La discusión sobre que la escuela reproduce las desigualdades de la estructura socioeconómica (Bernstein, 1990; Bordieu & Pásson, 1973), se trasladó durante la pandemia a los hogares. Y los sistemas educativos, las escuelas y los maestros no tuvieron las capacidades para reducir metodológicamente estas disparidades (Didriksson, 2020). De manera que, si bien todos perdieron en el avance académico, los más pobres no ganaron nada.

La evidencia refleja que las autoridades a todos los niveles hicieron muy poco por tratar de subsanar esas disparidades. Las desigualdades son evidentes incluso en países con mejor tradición en sus sistemas educativos (Fomichella & Krügger, 2020), y esto seguramente es algo que ocurrió con mayor énfasis en los países con sistemas educativos débiles, pero que se refleja más en algunos de los más inequitativos como Guatemala.

Las oportunidades que se derivan del capital económico observado en las familias en el estudio representan una diferencia de origen en el acceso a la educación de los niños durante la pandemia. Pero también el estudio refleja que hay diferencias asociadas al capital cultural en las familias objetivado en la falta de textos y literatura de auxilio al aprendizaje en el hogar, la escolaridad de los padres para acompañar el proceso, el tiempo efectivo dedicado y la capacidad de traducir académicamente los contenidos hacia los estudiantes en casa.

Como era de esperarse, independientemente de la situación de pobreza o no, las familias en el estudio tienen una concepción clara que la pandemia sólo ha contribuido a hacer más regresiva la oportunidad de aprendizaje que en condiciones normales ha sido mala en el sistema educativo en Guatemala. Los jefes en el hogar creen que sus hijos han aprendido poco o nada y tienen la expectativa que las autoridades puedan mejorar a futuro este tiempo perdido.

El estudio expone algo que ha parecido obvio, las oportunidades de crecimiento académico en el sistema educativo son desiguales, pero hasta ahora se comprueba que al trasladar la educación a los hogares esa inequidad es mucho más profunda. Y las condiciones objetivas de la economía en los hogares plantean preguntas fundamentales. Se discute mucho que la educación virtual tiene muchas potencialidades y ha venido para quedarse, pero, ¿cuán accesible y efectiva puede ser en las condiciones que ha encontrado este estudio?

Siempre se ha mantenido que los niños son el futuro del país, sin embargo, ese futuro se está formando de una manera desigual, reproduciendo en el sentido de Bourdieu las inequidades de la estructura social. La pandemia además de toda la cauda negativa de muerte y enfermedad, deja una reflexión para la socioeconomía y la educación: se debe trabajar mucho más fuerte para eliminar las inequidades, si queremos que realmente la niñez sea el futuro que construirá un mejor país.

Agradecimientos

Este artículo fue posible gracias al apoyo financiero de la Dirección General de Investigación de la Universidad de San Carlos de Guatemala, bajo el proyecto con el código B7CU-2022, partida presupuestaria 4.8.67.0.77. También agradecemos a todos los hogares que participaron de manera voluntaria en el estudio.

Referencias

- Anta, J. L. (2020). Acontecimiento y control social. El régimen de confinamiento durante el Covid-19. *Perifèria, Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 25(2), 216-226, <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.745>
- Banco Mundial. (2022). *Dos años después: salvando una generación*. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Grupo Banco Mundial.
- Bavel, J. J. V., Baicker, K., Boggio, P. S., Capraro, V., Cichocka, A., Cikara, M., Crockett, M. J., Crum, A. J., Douglas, K. M., Druckman, J. N., Drury, J., Dube, O., Ellemers, N., Finkel, E. J., Fowler, J. H., Gelfand, M., Han, S., Haslam, S. A., Jetten, J., Kitayama, S., ... Willer, R. (2020). Using social and behavioural science to support COVID-19 pandemic response. *Nature human behaviour*, 4(5), 460-471. <https://doi.org/10.1038/s41562-020-0884-z>
- Bernstein, B. (1990). *Poder educación y conciencia. Sociología de la transmisión cultural*. El Roure.
- Boltvinik, J., & Damián, A. (2020). *Medición de la pobreza de México: análisis crítico comparativo de los diferentes métodos aplicados. Recomendaciones de buenas prácticas para la medición de la pobreza en México y América Latina*. Comisión Económica para América Latina. <https://hdl.handle.net/11362/45555>
- Bonilla-Guachamín, J. A. (2020). Las dos caras de la educación en el COVID-19. *CienciAmérica*, 9(2), 89-98. <https://doi.org/10.33210/ca.v9i2.294>
- Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1970). *La Reproducción*. Minuit.
- Bourdieu, P., & Pásson J. (1973). *Los estudiantes y la cultura*. Labor.
- Cervantes-González, E., & Hernández López, M. S. (2020). El emprendimiento de padres de familia con la modalidad de clases en línea durante la pandemia del COVID-19. *Emprennova*, 1(2), 86-112.
- Cervini, R. (2010). El efecto escuela en la educación primaria y secundaria: El caso de Argentina. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*. 8(1), 7-25. <https://doi.org/10.15366/reice2010.8.1.001>
- Cervini, R., Dari, N., y Quiroz, S. (2016). Estructura familiar, tamaño de familia y el rendimiento en matemática y lectura: análisis comparativo entre países en América Latina. *Perfiles Educativos*, 38 (151), 12-31. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2016.151.54884>
- Cucinotta, D. & Vaneli, M. (2020). WHO Declares COVID-19 a Pandemic. *Acta Biomedica Atenei Parmensis*, 91(1), 157-160. <https://doi.org/10.23750/abm.v91i1.9397>
- Daniel, W. (1991). *Bioestadística: base para el análisis de ciencias de la salud* (4ª ed.). Limusa.
- Didriksson T., A. (2020). *Ante la pandemia, evitar reproducir la desigualdad social y educativa*. En H. Casanova Cardiel (Coord.), *Educación y pandemia: una visión*

- académica* (pp. 154-163). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación. http://132.248.192.241:8080/jspui/handle/IISUE_UNAM/551
- Fontana, L. (2020). Pandemia y rearticulación de las relaciones sociales. *Periferia, Revista de Recerca i Formació en Antropologia*, 25(2), 101-114 <https://doi.org/10.5565/rev/periferia.770>.
- Formichella, M. M., & Krüger, N. S. (2020). *Pandemia y brechas educativas: reflexiones desde la Economía de la Educación*. Instituto de Investigaciones Económicas y Sociales del Sur. <http://hdl.handle.net/11336/109085>
- Hurtado, F. J. (2020). La educación en tiempos de pandemia: los desafíos de la escuela del siglo XXI. *Revista Arbitrada del Centro de Investigación y Estudios Gerenciales*. 44, 176-187.
- Instituto Nacional de Estadística (2015). *Republica de Guatemala: Encuesta nacional de condiciones de vida 2014. Principales resultados*. <https://www.ine.gob.gt/sistema/uploads/2015/12/11/vjnvdb4izswoj0ztuivpicaxet8lzqz.pdf>
- Instituto Nacional de Estadística (2020). *XII Censo Nacional de Población y VII de Vivienda*. <https://www.censopoblacion.gt/>
- Moreno, J. L., & Molins, L. (2020). Educación y Covid-19: Colaboración de las familias y tareas escolares. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(3).1-15. <https://revistas.uam.es/riejs/article/view/12182>
- Murillo, F., (2004). Un marco comprensivo para la mejora de la eficacia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 9(21), 319-359
- Omer, S. B., Malani, P., & Del Rio, C. (2020). The COVID-19 pandemic in the US: a clinical update. *Jama*, 323(18), 1767-1768. <https://doi.org/10.1001/jama.2020.5788>
- Our World in Data. (2022). Coronavirus pandemic (COVID-19). Recuperado 17 de octubre de 2022: <https://ourworldindata.org/coronavirus>.
- Pérez-López, E., Atochero, A. V., & Rivero, S. C. (2021). Educación a distancia en tiempos de COVID-19: Análisis desde la perspectiva de los estudiantes universitarios. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 24(1), 331-350. <https://doi.org/10.5944/ried.24.1.27855>
- Puigrós, A. (2020). Balance del estado de la educación, en época de pandemia en América Latina: el caso de Argentina. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (Eds.), *Pensar la educación en tiempos de pandemia* (pp. 33-43). Universidad Pedagógica Nacional.
- Reay, D. (2004). Education and cultural capital: The implications of changing trends in education policies. *Cultural trends*, 13(2), 73-86. <https://doi.org/10.1080/0954896042000267161>