



LA OTRA CARA DE LA DESIGUALDAD EN TIEMPOS DE PANDEMIA: RECURSOS HUMANOS.

Juan Rubén Compañ García

Adscripción: Gobierno del Estado de México
ruben_compan@yahoo.com.mx

Área temática: Política y gestión de la educación

Línea temática: Evaluación de las políticas

Tipo de ponencia: reporte final de investigación



Resumen

El propósito del presente escrito es mostrar la experiencia sin docentes asignados, que vivió una escuela secundaria pública en el Estado de México y cómo ello influye en la aspiración hacia una educación de calidad con equidad. Garantizar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades para las niñas, niños y adolescentes, es un discurso prometedor que se plasma en el artículo tercero constitucional. Sin embargo, las acciones de política educativa que se encaminan para cumplir con la encomienda, son limitadas, en ocasiones, con poco alcance para todos y todas. La disponibilidad a los dispositivos tecnológicos y el acceso a internet, se vio limitada para los sectores menos favorecidos, lo cual obstaculizó la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Empero, no fue lo único. También, la escasez de los recursos humanos irrumpió el acceso al servicio educativo. A pesar de ser parte de la normalidad mínima del funcionamiento en los centros escolares (Diario Oficial de la Federación, [DOF] 2013). Se observó que en una escuela secundaria los alumnos y alumnas no recibieron 780 horas durante el ciclo escolar 2020-2021 de las 1400 estipuladas por la SEP. La educación es pobre para los pobres (Latapí, 2009). Los recursos asignados para los recintos escolares de los desfavorecidos son carentes, limitados y de baja calidad.

Palabras clave: desigualdad, recursos humanos, educación secundaria, políticas educativa

Introducción

Es un hecho que la desigualdad educativa, ya existente, se visibiliza y se pronuncia con mayor intensidad en tiempos de emergencia sanitaria (CEPAL/UNESCO, 2020). Garantizar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades para las niñas, niños y adolescentes, es un discurso prometedor que se plasma en el artículo tercero constitucional. Sin embargo, las acciones de política educativa que se encaminan para cumplir con la encomienda, son limitadas, en ocasiones, con poco alcance para todos y todas. En México, los ordenamientos suelen ser discursos retóricos que reposan en su aspiración a ser. Compleja su concreción y cumplimiento. La evidencia basada en los datos, así lo muestra. Lamentablemente, los menos favorecidos suelen ser los más afectados.

A nivel mundial 1300 millones de niños y niñas en edad escolar de entre 3 y 17 años no tienen acceso a internet. En América Latina son 74 millones de niños y niñas en edad escolar que no cuentan con conexión a internet (UNICEF, 2020). En México, sólo el 19% de los hogares de estrato socioeconómico bajo tiene acceso a este servicio. En las familias con un estrato socioeconómico más alto, el 90% tiene conexión a internet, según datos de la Encuesta Nacional sobre Disponibilidad y Uso de Tecnologías de la Información en los Hogares (ENDUTIH, 2019), del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI).

La disponibilidad a los dispositivos tecnológicos y el acceso a internet, se vio limitada para los sectores menos favorecidos, lo cual obstaculizó la continuidad de los procesos de enseñanza y aprendizaje (ONU, 2020); de manera más visible y más desigual. Empero, los limitados recursos materiales o tecnológicos, no fueron los únicos aspectos que interfirieron en la continuidad de los aprendizajes. También, la escasez de los recursos humanos irrumpió el acceso al servicio educativo. La otra desigualdad educativa que vivieron ciertos sectores, fue la de no tener personal docente completo en las instituciones escolares. A pesar de ser parte de la normalidad mínima del funcionamiento en los centros escolares (Diario Oficial de la Federación, [DOF] 2013).

La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2019) refiere que el 27% de los alumnos matriculados en una escuela desventajada, ven obstaculizada su instrucción por falta de personal docente. En ese tenor, el INEE (2019) señala que 18.2% de escuelas primarias que sufren rotación de docentes durante un ciclo escolar, tardan cuatro semanas o más para que se le asigne el nuevo profesor. El tener plantillas docentes incompletas es un problema recurrente en las escuelas mexicanas (la jornada Baja California, 4 de septiembre del 2017). Por ejemplo, en Oaxaca, al inicio del ciclo escolar 2018-2019 varias escuelas de educación básica no contaban con docentes asignados. La faltante de profesores oscilaba entre los dos y los ocho docentes por escuela, a pesar de que los directivos habían notificado a las autoridades del sistema educativo estatal (la voz de la frontera, 27 de agosto del 2018). En Veracruz, la falta de docentes en las escuelas secundarias públicas provoca una mayor barrera para que los alumnos aprendan, y con ello, que los padres de familia busquen en las instituciones privadas una opción para que los niñas y niños continúen sus aprendizajes (diario de Xalapa, 9 de febrero del 2020).

La falta de docentes en la educación básica es un hecho y una realidad lamentable, que poco se le ha prestado atención. En algunas entidades, como Michoacán, la Comisión Estatal de Derechos Humanos recibió 115 quejas por parte de la ciudadanía, debido a la falta de docentes en las escuelas, siendo la Secretaría de Educación del Estado, de la que se recibió el mayor número de quejas (el despertar, 28 de septiembre del 2017). Y, en tiempos de pandemia, la falta de docentes en los recintos escolares, parece no ser la excepción.

La pérdida de los aprendizajes en las niñas y niños, será significativa, más en los contextos más desiguales (ONU, 2020) - como en instituciones sin docentes asignados-. El Banco Mundial (2020) advierte tres escenarios en relación con la pérdida de aprendizajes: 1) una reducción del nivel promedio de aprendizaje de las niñas y niños que asisten a la escuela, 2) un ensanchamiento de la distribución del rendimiento en materia de aprendizaje, debido a los efectos muy desiguales de los diversos sectores y 3) un aumento significativo de niñas y niños con un rendimiento muy bajo, debido en parte a, abandonos escolares.

Hasta el momento se señala que, la asignación de docentes en los recintos escolares, es una práctica recurrente en el servicio educativo nacional. Y, en tiempos de pandemia, se presentó, como la otra desigualdad educativa. Lo cual tendrá efectos importantes en los aprendizajes de las niñas y niños de los sectores más desfavorecidos; así como en las oportunidades de ingreso y de participación en la vida productiva; en el corto, mediano y largo plazo (Banco Mundial 2020a). Por lo tanto, el propósito del presente escrito es mostrar la experiencia sin docentes asignados, que vivió una escuela secundaria pública en el Estado de México y cómo ello influye en la aspiración hacia una educación de calidad con equidad.

El texto se compone de cuatro apartados. En el primero, se hablará sobre las orientaciones teóricas que guían la investigación. El segundo, hablará sobre las características de la escuela secundaria que se investigó. En el tercero, se presentan algunos resultados que arrojó la investigación. En el último apartado se presentan las conclusiones

1.- Orientaciones teóricas

La brecha de la desigualdad educativa se ensancha, por lo cuestionable que puede ser la calidad del servicio educativo que ofrece el sistema educativo nacional y porque el servicio educativo no se ofrece en las condiciones mínimas: docentes completos en los centros escolares y cumplimiento del calendario escolar establecido (DOF, 2013). En la primera mitad del siglo XXI, un obstáculo importante que la población enfrentaba- principalmente la rural- era la falta de acceso a las escuelas. Ahora, el obstáculo que se presenta es la falta de recursos materiales- tecnológicos- y humanos- docentes- para dar continuidad a los aprendizajes, lo que se expresa en un servicio educativo inequitativo y desigual.

Garantizar el derecho a la educación y la igualdad de oportunidades- condición fundamental para que exista equidad educativa-, requiere, entre otras cuestiones, acciones de política educativa

eficientes para todos y todas, independientemente de las condiciones socioeconómicas. Tomasevsky (2004) propone las cuatro A: Availability (Disponibilidad), Accesibilidad, Adaptabilidad y Aceptabilidad. La disponibilidad tiene que ver con ofrecer escuelas en todos los niveles educativos obligatorios, infraestructura y equipos en las escuelas, formación pertinente de los docentes. La accesibilidad hace referencia a garantizar la educación gratuita, así como la eliminación de las exclusiones basadas en los criterios discriminatorios. La adaptabilidad tiene que ver con poder ajustar la educación al interés de los niños y niñas. La aceptabilidad hace referencia a la obligación de hacer que los procesos de enseñanza y aprendizaje estén conforme a derechos humanos. Las primeras dos hacen referencia al derecho a la educación y las otras dos, al derecho en la educación. En este sentido, la población tiene derecho al acceso al servicio educativo y, a que se ofrezcan las condiciones materiales, socioafectivas y pedagógicas para aprender (Schmelkes, 2014)

2.- Características de la escuela secundaria pública: un caso.

La presente investigación es de corte cualitativo. Es un estudio de caso que se llevo a cabo en una escuela secundaria general pública, que se ubica en el Estado de México, en los límites del municipio de Tlalnepantla y Ecatepec. El recinto escolar se localiza en zona de atención prioritaria, según los criterios del Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). En la Ley General de Desarrollo Social (LGDS) en el artículo 29, se señala que las zonas de atención prioritaria *“son aquellas que registran índices de pobreza, marginación indicativos de la existencia de marcadas insuficiencias y rezagos en el ejercicio de los derechos para el desarrollo social”*.

El centro escolar ofrece el servicio educativo en el turno vespertino. Para el ciclo escolar 2020-2021 tuvo una matrícula de 240 alumnos y alumnas. El primer grado estuvo integrado por 84 estudiantes, los cuales se dividían en 42 alumnos y alumnas por grupo, en total había dos grupos. El segundo grado estuvo constituido por 81 alumnas y alumnos, 41 en un grupo y 40 en el otro grupo. El tercer grado estuvo integrado por 75 alumnas y alumnos, compuesto por un grupo de 38 estudiantes y otro de 37. En total existen 6 grupos en la escuela. Las clases se desarrollaron de manera virtual para los tres grados. La plantilla docente de la institución escolar estuvo integrada por un director escolar, un orientador técnico y 9 profesores horas clase.

La escuela fue seleccionada en referencia al criterio de conveniencia y relevancia social (Hernández, Collado y Baptista, 2003), en referencia a los siguientes puntos:

1. La falta de plantilla docente completa en la institución es una situación constante, desde su creación (año del 2005).

2. Al laborar como profesor en el recinto escolar, se observa de primera mano los docentes faltantes y, hay facilidad de acceso a la plataforma 911, que es la base de datos de registros administrativos que contienen la información de las escuelas del país.

Se utiliza como técnica, la investigación documental, en medida que permite obtener y consultar información a través de documentos (Hernández y Baptista, 2003). Además, se utiliza la observación como un proceso intencional que busca información del entorno, que utiliza un procedimiento particular que permite captar lo referente a lo que se investiga (Coll y Onrubia, 1999).

Después, para mostrar y sisematizar la información de los docentes faltantes en la institución, se utilizó como base el mapa curricular, según el Acuerdo 20/11/19 publicado en el Diario Oficial de la Federación (DOF), el cual tiene las siguientes características:

Tabla1. Mapa curricular

Primer grado (asignaturas)	Número de horas semanales	Segundo grado (asignaturas)	Número de horas semanales	Tercer grado (asignaturas)	Número de horas semanales
Lengua Materna (Español)	5	Lengua Materna (Español)	5	Lengua Materna (Español)	5
Matemáticas	5	Matemáticas	5	Matemáticas	5
Lengua Extranjera (Inglés)	3	Lengua Extranjera (Inglés)	3	Lengua Extranjera (Inglés)	3
Ciencias (Biología)	4	Ciencias (Física)	6	Ciencias (Química)	6
Historia	2	Historia	4	Historia	4
Geografía	4	Formación Cívica y Ética	2	Formación Cívica y Ética	2
Formación Cívica y Ética	2	Tecnología	3	Tecnología	3
Tecnología	3	Educación Física	2	Educación Física	2
Educación Física	2	Artes	3	Artes	3
Artes	3	Tutoría y Educación Socioemocional	1	Tutoría y Educación Socioemocional	1
Tutoría y Educación Socioemocional	1				

3.- Algunos resultados

Docentes, asignaturas y horas faltantes

Los inconvenientes que se presentaron para darle continuidad a los aprendizajes, por la falta de personal docente, se manifestó como se muestra en la tabla 2:

Tabla 2. Asignatura y horas faltantes

Primer grado (asignaturas)	Número de horas semanales	Segundo grado (asignaturas)	Número de horas semanales	Tercer grado (asignaturas)	Número de horas semanales
Geografía	4	Historia	4	Historia	4
Lengua Extranjera	3	Lengua Extranjera	3	Lengua Extranjera	3
Español*	5	Educación Física	2	Educación Física	2
Tecnología	3	Matemáticas*	5	Química	6
		Tecnología	3	Tecnología	3
Total	15		17		18

Elaboración propia con base a datos de la escuela secundaria

*Asignaturas en la que los docentes no fueron asignados en tiempo y forma o que impartieron la clase sin nombramiento vigente

En el caso de los alumnos y alumnas de primer grado, se puede percibir que no recibieron 15 horas a la semana de clases virtuales, lo que equivale a una pérdida del 42% del total de clases en una semana, considerando que son 35 horas lectivas semanales para estudiantes de secundaria general, según lo que estipula la Secretaría de Educación Pública (SEP). Cabe referir que, durante el ciclo escolar, tuvieron clases de español de manera constante, pues el docente titular de la asignatura pudo establecer contacto con los alumnos y alumnas, a pesar de gozar con permiso de goce de sueldo. Lo que implica que, la pérdida de clases era casi una tercera parte del total semanal (28%), aunque pudo ser de casi el 50% sin la docente de español.

El número de horas lectivas pérdidas durante el ciclo escolar 2020-2021 en la asignatura de Geografía fue de 160 horas y, en inglés y tecnología de 120 horas. Si hablamos de 1400 horas al año en total que tienen que recibir los niños y niñas en primer grado de secundaria, según el Acuerdo 20/11/19, se muestra que no recibieron 400 horas al año.

Con respecto a los alumnos y alumnas de segundo grado, se muestra que sólo podían tener acceso al 52% del total de clases. La cifra aumento a 66%, afortunadamente, para el segundo trimestre, pues se asignó a la escuela, por parte de la autoridad educativa local, al docente de matemáticas. La mayor parte del ciclo escolar no tuvieron, por lo menos el 34% de clases, poco más de la tercera parte del total.

El número de horas lectivas pérdidas durante el ciclo escolar en la asignatura de Historia fue de 160 horas, en inglés y tecnología de 120 horas y en Educación Física de 80 horas. Se observa que no recibieron 480 horas al año- lo cual pudo ser más, si se considera el tiempo que se llevó en asignar al docente de matemáticas a la institución escolar-.

Con los alumnos y alumnas de tercer grado, se muestra que no tuvieron el 51% de clases durante el ciclo escolar. Es decir, sólo recibieron la mitad de instrucción, en términos de horas de clases. Fue el grado que en términos de horas clase, se vio más afectado en este recinto escolar.

El número de horas lectivas pérdidas durante el ciclo escolar en la asignatura de Química fue de 240 horas, en Historia de 160 horas, en inglés y tecnología de 120 horas y en Educación Física de 80 horas. No recibieron 780 horas de clases de las 1400 estipuladas por la SEP.

Las condiciones pedagógicas, no son el interés superior

Para los alumnos y alumnas de tercero, la asignatura de química, sólo la cursan en ese grado; al igual, que los de primero, la asignatura de Geografía. La intención de que los estudiantes cursen en determinado ciclo las asignaturas- y no sea por áreas, como antes de 1993- se debe a que puedan desarrollar un aprendizaje sistemático de la disciplina, a que el estudio de la materia sea más sustantivo que periférico, a contar con un maestro especializado para la enseñanza de la disciplina, a que los contenidos se organicen con base a una jerarquía conceptual y un poder explicativo, a que los docentes tuvieran menos alumnos y así poder atender mejor a los alumnos (Candela, Sánchez y Alvarado, 2019). La realidad es que la escuela secundaria no tuvo docente especialista en la materia, no pudo aprender lo esencial de algunas asignaturas, menos una orientación pedagógica para el proceso de aprendizaje. Lo que se puede mirar es que hay un esfuerzo importante por parte de las autoridades en torno a asuntos pedagógicos con aras a propiciar una educación de calidad. Sin embargo, ello se diluye si no va acompañado de una política educativa eficiente. Pues lo anterior, requiere iniciar con algo mínimo: docentes en el aula. ¿Cómo van a recuperar los estudiantes el curso de química que el servicio educativo en su tránsito por la educación secundaria no pudo ofrecer? Hasta el momento, no se ha hablado de ello. Estas cuestiones pedagógicas que se desarrollan en las instituciones, no se les presta la atención debida por parte de las autoridades educativas.

Ni equidad ni calidad

Desafortunadamente, se puede identificar tres aspectos que dificultan construir un sistema educativo con equidad. El primero, es que los niños y niñas en este centro escolar no pudieron tener la disponibilidad o asequibilidad (Schmelkes, 2014) al servicio educativo, pues no fueron asignados los docentes completos al centro escolar. Incluso, el contexto pudo ser una barrera que determinó la poca probabilidad de dar continuidad a los aprendizajes en esta comunidad marginada. El segundo, es que la falta de docentes se puede convertir en un obstáculo para que los niños y niñas continúen en las escuelas. Hasta el momento, según el INEGI (2021) 740 mil

estudiantes -de entre 3 y 29 años- no concluyeron el ciclo escolar 2019-2020 y 5.2 millones no se inscribieron al ciclo 2020-2021. Lo que advierte, que existe una probabilidad significativa para que muchos estudiantes no permanezcan en la escuela. Si a ello le sumamos, las condiciones en las que se oferta el servicio educativo, las probabilidades pueden aumentar para los más vulnerables. Tercero, las escuelas más desfavorecidas son las que obtienen los niveles de logro de aprendizaje más bajos, tanto en pruebas estandarizadas internacionales y nacionales. Sin duda, la falta de docentes en los recintos escolares, se expresará en los logros de aprendizaje de los niños y niñas- desafortunadamente, hasta el momento, no tenemos información al respecto-Las acciones de política educativa que se han implementado no contribuyen a brindar un servicio educativo de calidad y equitativo para todos y todas.

Conclusiones

La otra cara de la desigualdad -de la misma moneda-, está marcada no por la falta de recursos materiales, sino por la falta de recursos humanos. Lamentablemente, este tipo de situaciones afectan más a los desfavorecidos, a aquellos que están de manera constante en la retórica del discurso del gobierno, pero que no están contemplados en las acciones de política educativa. La obstaculización para la continuidad de los aprendizajes no sólo se debe a la emergencia sanitaria, sino a la poca eficiencia de las autoridades para responder a tal desafío. La plantilla docente en los centros escolares, lo debe garantizar el Estado. La realidad es que no; lo omite, por voluntad o porque tiene un sistema de información y de gestión educativo débil, caótico y no actualizado. La capacidad de gestión por parte de las autoridades educativas en pro de los sectores desfavorecidos, es mezquina.

La educación es pobre para los pobres (Latapí, 2009). Los recursos asignados para los recintos escolares de los desfavorecidos son carentes, limitados y de baja calidad. La inequidad educativa se expresa por obstáculos en la disponibilidad al servicio educativo –no contar con los insumos mínimos-, por la permanencia de los niños y niñas en los centros escolares y el bajo nivel de logro en los aprendizajes. Una vez más, parece, que lo político está por encima de lo pedagógico.

Referencias bibliográficas

- Arias, E., Pérez, M., Vásquez, M. y Zoido, P. (2021). *Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: la ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa*. Banco Interamericano de Desarrollo. Recuperado de: Los Sistemas de Información y Gestión Educativa (SIGED) de América Latina y el Caribe: la ruta hacia la transformación digital de la gestión educativa | Publicaciones (iadb.org)
- Banco Mundial (2020). *Se debe evitar aplanar la curva de la educación. Posibles escenarios de pérdida en los aprendizajes durante el cierre de escuelas*. Recuperado de: <https://blogs.worldbank.org/es/education/se-debe-evitar-aplanar-la-curva-de-la-educacion-posibles-escenarios-de-perdida-en-los>.
- Banco Mundial (2020a). *COVID-19 Could Lead to Permanent Loss in Learning and Trillions of Dollars in Lost Earnings*. Recuperado de: <https://www.worldbank.org/en/news/press-release/2020/06/18/covid-19-could-lead-to-permanent-loss-in-learning-and-trillions-of-dollars-in-lost-earnings>.
- Candela, A., Sánchez, A. y Alvarado, C. (2012). "Las ciencias naturales en las reformas curriculares". En Flores-Camacho: *La enseñanza de la ciencia en la educación básica en México*. INEE: México.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Recuperado de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2013). "Acuerdo número 706 por el que se emiten las Reglas de Operación del Programa de Fortalecimiento de la Calidad en Educación Básica". *Secretaría de Gobernación*: México.
- Diario Oficial de la Federación (DOF) (2019). "Acuerdo 20/11/19 por el que se modifica el diverso número 12/10/17 por el que se establece el plan y los programas de estudio para la educación básica". *Diario Oficial de la Federación*: México.
- El despertar (27 de septiembre del 2017). *Falta de maestros en escuelas queja más recurrente en derechos humanos*. Recuperado de: <https://www.periodicoeldespertar.com/zitacuaro/falta-de-maestros-en-escuelas-queja-mas-recurrente-en-derechos-humanos/>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF, 2020). *Dos tercios de los niños en edad escolar del mundo no tienen acceso a internet en el hogar*. Nueva York/Ginebra. Recuperado de: <https://www.onu.org.mx/dos-tercios-de-los-ninos-en-edad-escolar-del-mundo-no-tienen-acceso-a-internet-en-el-hogar/>
- Hernández, R., Collado, C. y Baptista, L. (2003). *Metodología de la investigación*. Mc Graw Hill Interamericana.

Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (INEE) (2019). *Personal y Organización Escolar de la escuela primaria mexicana*. INEE: Ciudad de México.

Ley General de Desarrollo Social (2004). *Diario Oficial de la Federación*: México.

La jornada Baja California (4 de septiembre del 2017). *Por falta de maestros, 179 grupos de escuelas de Mexicali no han empezado clases*. Recuperado de: <https://www.jornadabc.mx/tijuana/04-09-2017/por-falta-de-maestros-179-grupos-de-escuelas-de-mexicali-no-han-empezado->

Latapí, P. (2009). "El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa". *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(40), 255–287.

La voz de la frontera (27 de agosto del 2018). *Falta de maestros afecta el inicio escolar*. Recuperado de: <https://www.lavozdelafrontera.com.mx/local/falta-de-maestros-afecta-el-inicio-escolar-1948102.html>

Organización de Naciones Unidas (ONU) (2020). *Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella*. Recuperado de: https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) (2019). *Programa para la Evaluación Internacional de Alumnos (PISA) PISA 2018-Resultados*. Recuperado de:

<https://www.oecd.org> › PISA2018_CN_MEX_Spanish

Schmelkes, S. (2014). "El derecho a la educación". *El derecho a una educación de calidad. Informe 2014*. México: Instituto Nacional de Evaluación Educativa. Recuperado de: https://www.inee.edu.mx/medios/informe2019/stage_04/archivo/INEE-Informe-2014_04-Capitulo-1.pdf

Tomasevsky, K. (2004). *Indicadores del derecho a la educación*. Recuperado de: <http://www.derechoshumanos.unlp.edu.ar/assets/files/documentos/indicadores-del-derecho-a-la-educacion.pdf>