



# **TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN AMÉRICA LATINA:** ANÁLISIS COMPARADO

Organizadores(as)

**Dalila Andrade Oliveira  
Edmilson Pereira Junior  
Ana Maria Clementino**

© 2021 by IEAL / CNTE / Red Estrado

Organizadores:

**Dalila Andrade Oliveira**  
**Edmilson Pereira Junior**  
**Ana Maria Clementino**

Co-edição:

**IEAL/CNTE/ Red Estrado**

Diseño/Projeto gráfico:

**Haroldo Brito (Brasil)**

Diagramación/Diagramação:

**Criatus Design e Editora (Brasil)**  
**[www.criatusdesign.com.br](http://www.criatusdesign.com.br)**

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

---

T759 Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina:  
análisis comparado / Organización Dalila Andrade Oliveira,  
Edmilson Pereira Junior, Ana Maria Clementino. (IEAL/CNTE/Red  
Estrado) — Brasília, DF Criatus Design e Editora, 2021.  
192 p. : il.,color.

eBook (PDF) e eBook (ePub)

Texto de vários autores

ISBN 978-65-996053-0-7

1. Educación. 2. Pandemia, América Latina. 3. Trabajo docente. I.  
Oliveira, Dalila Andrade (Org.). II. Pereira Junior, Edmilson (Org.). III.  
Clementino, Ana Maria (Org.).

CDU 616-036.21

---

Ficha elaborada por Iza Antunes Araujo CRB1/079

Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra poderá ser reproduzida ou transmitida por qualquer forma e/ou quaisquer meios ou arquivada sem a permissão escrita dos organizadores.

# TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN AMÉRICA LATINA

## ANÁLISIS COMPARADO

Organizadores(as)

**Dalila Andrade Oliveira**  
**Edmilson Pereira Junior**  
**Ana Maria Clementino**





# CONTENIDO

## **7 Presentación**

Comité Regional de la Internacional de la Educación

## **11 Introducción**

Dalila Andrade Oliveira, Edmilson Pereira Junior, Ana Maria Clementino

### Sección 1

## **Panorama del trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina**

### **21 Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: un análisis comparativo de 12 países**

Dalila Andrade Oliveira, Edmilson Pereira Junior, Ana Maria Clementino

### Sección 2

## **Dificultades y retos y para el trabajo docente durante y después de la pandemia**

### **65 Educación, sociedad y política en el contexto de la Pandemia en América Latina**

Myriam Feldfeber

### **91 Trabajo Docentes en Entornos Socio-Técnicos durante la Pandemia en América Latina**

Rosa María Torres Hernández, Mauricio Saldívar Lara

### **125 La salud mental de los/las docentes y sus condiciones de trabajo durante la pandemia**

Deolidia Martínez, Gustavo Gonçalves

### **145 Relaciones de Género y Trabajo Docente**

Ma. E. Martínez, Viviana Seoane, Sofia Thisted

### **173 Curriculum, Pandemia y Trabajo Docente**

Álvaro Moreira Hypolito, Javier Campos-Martinez, Mateus Arguelho da Cunha

### **192 Sobre los(las) autores(as)**



# Presentación

El Comité Regional de la Internacional de la Educación de América Latina se propuso promover la realización de una investigación, con el objetivo de obtener datos relativos a las nuevas condiciones de los sistemas educativos públicos y en materia laboral, en el contexto de la emergencia sanitaria producida por la pandemia de la Covid-19. Esto ante la situación de confinamiento y otras medidas impuestas en el periodo de la pandemia, que han afectado a la educación pública y las condiciones laborales del sector docente, además de la continuidad de un proceso de violación de derechos en toda América Latina.

La instalación de la virtualidad y la presencialidad combinada con virtualidad, para continuar con el proceso educativo, ha sido cuestionada por la falta de condiciones. Diversos análisis de datos mostraron las limitaciones en la conectividad como fragilidad central para lograr la virtualidad en los sistemas educativos, alternativa privilegiada por los sectores empresariales. De igual manera, la falta de condiciones y protocolos básicos para garantizar la salud del sector educativo en las escuelas y colegios, confrontaron con la realidad la viabilidad de la presencialidad. Estas modalidades fueron promovidas por gobiernos y sectores empresariales privados nacionales y transnacionales, en el marco de la reactivación económica impulsada por sus intereses.

Antes de la llegada de la pandemia de la Covid-19, América Latina ya enfrentaba un proceso de privatización de los sistemas educativos públicos y una profundización del comercio educativo. En tal sentido, los gobiernos promovieron estrategias que deterioraron los sistemas educativos públicos, se descalificó la política pública educativa y se culpabilizó a la docencia por el deterioro de la educación pública. La profesión docente se enfrentó a un proceso regresivo en términos de derechos e incluso instituciones internacionales, como el Banco Mundial (BM), argumentaron en sus documentos que la estabilidad laboral docente debía ponerse en cuestión a fin de lograr calidad educativa bajo su óptica.

Los Ministerios de Educación se convirtieron en promotores de negocios, los cuales han sido asignados a sectores empresariales privados y organizaciones no gubernamentales, todos ellos embarcados en el comercio educativo. En suma, previo al desarrollo de la pandemia de la Covid-19, se venía enfrentando un proceso muy alto de deterioro de lo público frente a lo privado.

Las condiciones generadas en el marco de la pandemia en el campo educativo, se suma al proceso de privatización y comercio educativo que tanto gobiernos, sectores empresariales e instituciones internacionales promueven. La Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), el BM y a nivel regional el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), son algunos de los organismos que orientan al uso del dinero público para el lucro privado, bajo la modalidad de alianza publico privada.

Los sectores e instituciones mencionadas han colocado la virtualidad mediante plataformas educativas como el instrumento educativo del futuro. La educación en casa con educador virtual, desarrollada mediante plataformas educativas vendidas por empresarios privados, es uno de los objetivos del comercio educativo que se promueve en el marco de la pandemia. Sin duda que esto no es nuevo. Ya se venía desarrollando como parte de la política educativa propuesta por la burocracia internacional de los bancos e instituciones Internacionales encargadas de la educación, el educador virtual.

Estas y otras realidades evidenciadas al inicio de la pandemia, condujo al Comité Regional de la Internacional de la Educación de América Latina a promover un proceso de investigación con participación de sus organizaciones afiliadas, abordando el tema que trata el presente estudio: el trabajo docente en tiempos de pandemia.

Con el propósito mencionado el Comité Regional de la IEAL, a partir de una invitación de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado), se sumó a la propuesta para realizar una investigación sobre el tema de interés en la región de América La-

tina. Así se coordinaron esfuerzos para que las organizaciones sindicales de la educación participaran directamente en la divulgación de la investigación y recolección de los datos necesarios para desarrollar el proceso investigativo en varios países de la región.

Los datos concluyentes de la presente investigación realizada por la Red Estrado permitirán fortalecer la acción política sindical de las organizaciones sindicales de la educación en cada país, ya que permiten documentar las condiciones del trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina. Esta información es fundamental para la acción sindical en defensa de la educación pública y condiciones laborales dignas frente a la posición de los gobiernos y otros sectores.

Comité Regional de la Internacional de la Educación



# Introducción

La emergencia de la pandemia de Coronavirus a principios de 2020 ha provocado una variedad de problemas en todo el mundo. La restricción de la circulación de personas exigió medidas que impactaron directamente en la economía de muchos países, interfiriendo en los sectores productivos, y en las relaciones sociales y comunitarias. Esas restricciones por razones sanitarias causaron crisis económicas, educativas y cambios en algunas costumbres y comportamientos que afectaron muy gravemente a los países latinoamericanos. Las crisis provocadas por la pandemia han evidenciado las profundas desigualdades sociales y educativas ya conocidas en la región latinoamericana.

El acceso a la tecnología pasó a ser un factor esencial en el contexto de la pandemia para permitir la relación entre las personas respetando el distanciamiento social y continuar con determinados procesos vitales para la sociedad actual. La falta de acceso a Internet y de equipos que permitieran la conexión fue crucial para sectores de la población que se encontraron excluidos o perjudicados en las nuevas interacciones virtuales. En el caso específico de la educación, las dificultades de conexión y la ausencia de soporte tecnológico para los docentes y los alumnos, así como la situación vulnerable de muchas familias que, además de no poder ofrecer como mínimo un espacio adecuado para que sus hijos estudien, dependen de la escuela para su alimentación, fueron factores determinantes para profundizar aún más las desigualdades existentes.

Los sistemas educativos fueron relativamente ágiles al suspender las clases presenciales y pasaron a ofrecer alternativas para la continuidad de las actividades escolares remotamente. Las universidades y los centros de investigación también desarrollaron, rápidamente, estrategias de investigación adecuadas para el contexto de la pandemia y buscaron, desde varios ángulos y diferentes metodologías, entender el fenómeno de la pandemia y sus consecuencias.

Con esas preocupaciones y con la urgente necesidad de ofrecer una rápida respuesta a nivel científico, pero también a nivel político y sindical, el Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente

de la Universidad Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG), junto con la Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) realizó la encuesta *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* en Brasil, para entender cómo se adaptaron los sistemas escolares a las medidas de distanciamiento social impuestas por la COVID-19, para ofrecer la enseñanza de manera remota y las percepciones de los docentes sobre las diferentes características exigidas para el desarrollo de esas actividades.

Esta investigación se integró en un proyecto de cooperación más amplio, que cuenta con el apoyo del Consejo Nacional de Desarrollo Científico y Tecnológico (CNPq), y que tiene como objetivo promover la socialización científica, traducción y transferencia de resultados sobre políticas públicas para la educación<sup>1</sup>.

A partir de la experiencia de esa encuesta en Brasil y considerando la emergencia de producir datos sobre la nueva realidad que se formaba, la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado) decidió realizar la misma encuesta, con el objetivo de incidir sobre la agenda educativa durante el periodo de pandemia y también posterior a la pandemia en la región. Así se organizó la encuesta, para aplicarla en un grupo de países en los cuales la Red Estrado si encuentra estructurada, a saber: Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Perú y Uruguay. A pesar de que la Red Estrado está presente también en la Argentina y Puerto Rico, estos países ya habían realizado encuestas similares en el mismo periodo, por eso no se justificaba su inclusión en esta propuesta.

Con el objetivo de ampliar el universo de la encuesta para obtener un panorama de la región y conocer mejor la crítica situación educativa agravada por el contexto pandémico, con foco en las condiciones en las que el trabajo docente se realiza, la Red Estrado estableció una articulación con la Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL), donde se incluyó más países en la propuesta. Así, inicialmente se incluyeron otros cuatro países: Honduras, El Salvador, Panamá y República Dominicana.

La propuesta fue realizar la encuesta en ese conjunto de países usando el mismo instrumento para recoger datos desarrollado en Brasil, o sea, el cuestionario *online*. Las adaptaciones fueron mínimas,

1 Políticas públicas para a melhoria do ensino médio: socialização científica, tradução e transferência de resultados. Processo: 440077/2017-6. CNPq (Brasil)



acerca de la organización escolar de cada contexto nacional, lo que se realizó con la contribución de los colegas que forman parte de la coordinación de la Red Estrado en cada país. El objetivo fue producir una base de datos que permitiera realizar análisis comparativos sobre la situación del trabajo docente en escuelas públicas o que reciben recursos públicos en la región latinoamericana. Para esas adecuaciones se realizaron varias reuniones con la participación de investigadores de diferentes países, discutiendo los procedimientos necesarios en cada caso, los plazos posibles y elaborando un calendario común. Para los países incluidos por la IEAL en la propuesta de la encuesta, el equipo de GESTRADO/UFGM realizó estudios sobre la organización política/administrativa de cada uno y sus respectivas formas de organización escolar. Antes de comenzar la encuesta, también hubo una amplia discusión entre dirigentes sindicales en el ámbito de la IEAL, con el objetivo de buscar contribuciones para movilizar a los docentes en los diferentes países a responder el cuestionario.

En ese sentido, la definición de las etapas de la encuesta, las adecuaciones y aproximaciones a la realidad local de cada país, así como el incentivo para que los docentes participaran respondiendo el cuestionario, fue un ejercicio de trabajo colectivo y cooperativo entre investigadores de diferentes instituciones académicas y dirigentes sindicales de la región. Ese esfuerzo incluyó también a investigadores de países que no participaron de la encuesta en ese momento, Argentina y Puerto Rico que ya habían realizado encuestas muy recientes. Esos investigadores contribuyeron con sus conocimientos para adaptar los instrumentos, así como en los análisis posteriores de los datos. La encuesta tuvo el soporte y coordinación académica, incluyendo el tratamiento estadístico y sociológico de los datos, del equipo de GESTRADO/UFGM.

La encuesta *Trabajo docente en tiempos de pandemia, en articulación con la IEAL*, se constituye en más uno de los trabajos desarrollados por el colectivo que integra la Red Estrado, con más de 20 años de existencia. La investigación comparada es el objeto por excelencia que justifica no solo la creación de la Red, como también es lo que le dio base a lo largo de estas más de dos décadas. Las experiencias de investigaciones y estudios comparados, desarrollados en el ámbito de la

Red Estrado, dieron origen a una variedad de publicaciones, además de mesas y paneles temáticos en los seminarios internacionales que realiza cada dos años. Entretanto, no se trata de un ejercicio meramente académico, los estudios y investigaciones comparadas realizadas por la Red Estrado están siempre relacionados con cuestiones políticas que animan el debate sobre la condición docente en la región latinoamericana. Con los estudios comparados, la Red Estrado viene contribuyendo a lo largo de más de dos décadas para ampliar el conocimiento de la realidad educativa latinoamericana, principalmente para comprender las especificidades que el trabajo docente adquiere en ese contexto.

Así, saber cómo cada país en la región enfrentó esa eventualidad de la pandemia del COVID-19, cuáles fueron las estrategias adoptadas, cómo fueron las adaptaciones realizadas para responder a las demandas en cada caso, es algo esencial en este momento. Ese conocimiento es de suma importancia para pensar los retos y direcciones que la educación podrá seguir en esta región en el tan esperado periodo pospandémico.

La discusión académica sobre el trabajo docente toma diferentes formas con ese nuevo escenario. La práctica docente referente a las interacciones necesarias entre profesor y alumno, que tradicionalmente se realiza de manera presencial, pasa a exigir nuevas conductas y comportamientos. Los docentes se ven frente al desafío de buscar otras formas de enseñanza, comprendiendo desde las actividades realizadas en el entorno virtual hasta el esfuerzo para atraer la atención de los estudiantes a distancia, lo que implica mayores esfuerzos y dedicación al trabajo.

Frente a ese escenario, intentamos conocer los múltiples aspectos e impactos en la rutina diaria de la educación en tiempos de pandemia en 13 países latinoamericanos. La encuesta buscó enfocar especialmente en el trabajo docente en las escuelas públicas, o que reciben financiamiento público, en los niveles infantil, primario y secundario. Para eso, se enumeraron las actividades que los docentes estaban realizando durante el periodo de distanciamiento social y las condiciones para llevarlas a cabo. Buscamos conocer la estructura que tenían los docentes para realizar las actividades no presenciales, el uso de tecnología y de equipos, así como el soporte ofrecido por las escuelas y órganos públicos de educación para ese fin; y también, conocer la per-

cepción de los docentes sobre la efectividad de su trabajo desarrollado durante la pandemia y analizar los impactos de las actividades no presenciales en la salud de esos profesionales.

La encuesta buscó conocer cómo respondieron los diferentes sistemas públicos de educación a las exigencias impuestas por la pandemia para continuar ofreciendo la enseñanza, aún de manera remota, para su población estudiantil. A pesar de las grandes diferencias entre esos países, en su superficie, población, organización política y situación económica, los aspectos que los integran son muchos por el hecho de pertenecer a una región del continente americano, América Latina, que engloba a los países cuyos idiomas son predominantemente de origen romano, derivados del latín, además de herencias y tradiciones históricas y culturales del periodo colonial y sus luchas por la independencia. El foco principal de la encuesta fue el docente de las escuelas públicas o que reciben recursos públicos, por lo tanto, los docentes fueron los que respondieron el cuestionario. Así, se buscó conocer la percepción de esos profesionales sobre las condiciones de realización del trabajo docente durante la pandemia en las diferentes realidades nacionales.

Para conocer los efectos de las medidas de aislamiento social impuestas por la COVID-19 sobre el trabajo docente en las escuelas públicas, o que tienen financiamiento público, en la región latinoamericana, se recogieron datos siguiendo las orientaciones y determinaciones de los órganos de salud y de los gobiernos locales sobre la necesidad de distanciamiento social. Así, optamos por aplicar los cuestionarios a los docentes de manera no presencial, usando la plataforma *Google Forms*.

La Red Estrado junto con la IEAL y los sindicatos afiliados realizaron la divulgación de la encuesta en todos los países abarcados. Se usaron varias estrategias incluyendo *lives* y seminarios virtuales, hasta la comunicación directa con los encuestados por medio electrónico: e-mail, WhatsApp, Facebook, etc. Las entidades sindicales en cada país se comprometieron a realizar la movilización enviando el cuestionario a los docentes por diferentes medios electrónicos y redes sociales. El objetivo fue conseguir la mayor participación posible de los docentes de escuelas públicas, o que reciben recursos públicos, en los países participantes de la encuesta.

La muestra de países que componen la encuesta es intencional, según los criterios de inclusión de los participantes. Es una investigación de carácter cuantitativo con una muestra no probabilística, pues no se estableció una cantidad previa de encuestados con el cuestionario y ni siquiera la lista de cuáles docentes deberían formar parte de la muestra. Si por un lado eso es una limitación con respecto a la representatividad de los datos obtenidos y en la generalización de los datos para el universo observado, por otro lado, fue la manera más ágil, económica y eficiente de producir conocimiento sobre un fenómeno nuevo.

La muestra de la encuesta quedó dimensionada en 28.415 encuestados en los 13 países. Fue bastante variada la cantidad de participantes entre los países, oscilando desde 37 hasta más de 15 mil encuestados. Pero, por la baja cantidad absoluta de encuestados en la República Dominicana, los resultados mostrados en este libro no incluirán a este país, ya que obtuvo solo 37 cuestionarios respondidos.

Este libro trae análisis comparativos de los datos obtenidos en los 12 países que componen la muestra y los datos de la encuesta se realizó en Brasil en momento anterior. El texto se compone de dos partes, la primera presenta un análisis comparativo de los resultados obtenidos en la investigación relacionados con los principales aspectos que buscamos conocer: la caracterización de los encuestados; el contexto doméstico y las condiciones para la realización del trabajo a distancia, el apoyo institucional ofrecido a los docentes sus labores en la pandemia, los medios para realizar actividades a distancia y la capacitación en el uso de tecnologías digitales, el desarrollo y efectividad del aprendizaje a distancia, conclusiones y recomendaciones. La segunda parte del libro está compuesta por cinco capítulos que profundizan en el análisis de aspectos importantes abordados en la investigación: el contexto político educativo durante la pandemia, las relaciones de género en el desempeño de la labor docente en tiempos de pandemia, las condiciones laborales en las que se encuentra la evidente sobrecarga de trabajo en este período, los docentes y el uso de las TIC y las consecuencias sobre la salud mental de estos profesionales.

Las contribuciones a este libro provinieron de investigadores con una destacada producción de estudios e investigaciones sobre los temas

tratados en cada capítulo. Estos autores son investigadores vinculados a Red Estrado, de distintas nacionalidades y filiaciones institucionales, lo que les confiere un carácter más diversificado tanto en planteamientos y ángulos de análisis como desde el punto de vista de contextos de referencia. Los capítulos fueron redactados a partir de una invitación de la coordinación de la investigación a estos autores, precisamente por su destacada experiencia, ofreciéndoles datos de investigación específicos, para que pudieran contribuir con análisis más profundos de los aspectos seleccionados. Las opiniones, críticas y posibles posiciones políticas encontradas en los textos son responsabilidad exclusiva de los autores.

Este largo trabajo, que incluye desde la discusión de la propuesta de la investigación, su plan metodológico, la articulación de los diversos autores, la elaboración de los instrumentos y el desarrollo de la base de datos, así como el tratamiento de la información, no sería posible sin la apuesta colectiva en el trabajo compartido. Así, como organizadores de esta obra, expresamos nuestros más sinceros agradecimientos al equipo de GESTRADO/UFGM y a los colegas investigadores, autores de los capítulos que componen este libro, por el empeño, compromiso y dedicación. También es importante mencionar que esta investigación no contó con ningún financiamiento específico para su realización. Esta publicación es un esfuerzo conjunto de Red Estrado e IEAL para proporcionar a los lectores un análisis comparativo del trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina. Estos análisis retratan las condiciones en las que se ofrece la educación pública en un grupo de países latinoamericanos, que a pesar de las diferencias entre ellos, evidencian los arreglos precarios e improvisaciones que se desarrollaron para asegurar la continuidad de la vida escolar de sus alumnos. Los datos recopilados muestran los enormes desafíos que enfrentan los docentes para seguir trabajando en condiciones adversas, pero también revelan la debilidad de los sistemas de educación pública en América Latina para garantizar el derecho a la educación de todos sus ciudadanos.

Dalila Andrade Oliveira  
Edmilson Pereira Junior  
Ana Maria Clementino



**TRABAJO  
DOCENTE EN  
TIEMPOS DE  
PANDEMIA EN  
AMÉRICA LATINA:**

ANÁLISIS  
COMPARADO

## Sección 1

# **Panorama del trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina**





# Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina: un análisis comparativo de 12 países

Dalila Andrade Oliveira  
Edmilson Pereira Junior  
Ana Maria Clementino

## 1 Introducción

La perplejidad frente a la inusitada pandemia del COVID-19, que sorprendió a los gobiernos y poblaciones de todo el mundo, suspendiendo actividades económicas, sociales, educativas, culturales, turísticas, produjo, de un día para el otro, una realidad completamente nueva. En ciertos aspectos, este evento aceleró algunos procesos de cambio que ya se anunciaban, como la intensificación del uso de tecnologías digitales por parte de una cantidad de personas cada vez mayor, permitiendo la introducción del teletrabajo en algunas actividades y la integración de redes y grupos por medios virtuales, todo en tiempo récord. Estos cambios exigen conocimiento científico y provocan desafíos políticos que se deben enfrentar de inmediato. En el ámbito educativo, la pandemia promovió nuevas prácticas para enseñar y aprender, generando nuevas relaciones e interacciones, y aceleró el uso de la inteligencia artificial en el trabajo docente, aún en contextos que estaban lejos de ofrecer las condiciones adecuadas para su incorporación. Al mismo tiempo, ella profundizó desigualdades sociales, divisiones que se acentuaron por el nivel desigual de acceso a los recursos que permiten la integración de la información.

Declarada como pandemia por la Organización Mundial de la Salud (OMS), el 11 de marzo de 2020, la crisis sanitaria del Coronavirus (COVID-19) impuso varias restricciones a la circulación de personas en América Latina y en el mundo. El distanciamiento social debido a la pandemia comprometió la vida escolar de millones de niños/as y

jóvenes de todo el mundo. De acuerdo con el Banco Mundial, en poco más de tres semanas, aproximadamente 1,4 mil millones de estudiantes quedaron fuera de la escuela en más de 156 países (World Bank, 2020). Ningún sistema educativo estaba preparado para enfrentar los desafíos provocados por la pandemia. Según el informe *Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*, publicado por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia – UNICEF (2020), los impactos del COVID-19 en la educación son devastadores en la mayoría de los países de la región.

Considerando la situación precaria de los sistemas públicos de salud de muchos países de la región latinoamericana, una de las primeras medidas tomadas, después de decretada la pandemia, fue la suspensión de las clases presenciales para reducir los riesgos de contagio de la población. Las iniciativas y alternativas encontradas para realizar las actividades de enseñanza de manera remota, ante la suspensión de las actividades presenciales, tuvieron muchas adaptaciones e improvisaciones. En la tentativa de cumplir el programa curricular previsto para el año lectivo, se transfirió el trabajo presencial al entorno virtual sin el soporte adecuado ni las mediaciones y adaptaciones necesarias.

La emergencia de la pandemia dejó en evidencia las profundas desigualdades sociales y educativas que ocurren en la región latinoamericana. Según el Informe Especial N° 11 COVID-19, de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), intitulado *La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe. Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad*<sup>1</sup>, la pandemia provocó efectos impactantes en la economía de la región. El Informe muestra que, en el contexto global, se perdieron más de 140 millones de empleos, pero la riqueza mundial aumentó el 7,4% en 2020. Los mayores aumentos fueron en Estados Unidos y en Canadá (12,4%), Europa (9,2%) y China (4,4%), mientras en la India la riqueza se redujo el 4,4% y en América Latina y el Caribe, disminuyó el 11,4%. Todavía según ese Informe Especial:

1 [https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46687/S2100150\\_es.pdf](https://www.cepal.org/sites/default/files/publication/files/46687/S2100150_es.pdf)

En un contexto mundial en que se agudizan las asimetrías económicas, sociales y ambientales, la pandemia llevó a que la economía de la región experimentara la mayor contracción del PIB desde 1900 (6,8%) y registrara el peor desempeño entre las regiones en desarrollo. En el mediano plazo antes de la crisis, la región estaba prácticamente estancada. El crecimiento promedio fue de solo un 0,3% y el crecimiento por habitante fue negativo en el período 2014-2019. (CEPAL, 2021, p. 2)

El Informe concluye que el crecimiento casi nulo antes de la crisis, junto con la contracción de la economía en 2020 y la fragilidad del Estado de bienestar y de los sistemas de salud y protección social, provocaron aumentos sin precedentes en el desempleo, caídas en la renta y aumento de la pobreza y de las desigualdades, agravando aún más los ya conocidos problemas estructurales de la región. La contracción económica en 2020 también provocó una gran cantidad de cierres de micro, pequeñas y medianas empresas y la destrucción de capacidades productivas y humanas. Esos fenómenos afectaron proporcionalmente más a las mujeres y reforzaron aún más las ya persistentes desigualdades de género. (CEPAL, 2021, p. 4)

El acceso a la tecnología se convirtió en un factor de fundamental importancia en el contexto pandémico, ya que fue la única manera que se encontró para seguir relacionándose con los demás y, en muchas actividades, para continuar produciendo. Así, el mencionado Informe demuestra que el acceso a la tecnología adquirió bastante relevancia en el periodo de aislamiento social, no solo en el sector educativo, en el cual pasó a ser un importante mecanismo para ofrecer educación remota, sino también en otros sectores económicos. Pero las diferencias de acceso son evidentes y determinantes para un mayor o menor éxito de la interacción entre profesores y estudiantes, y son resultantes de enormes desigualdades sociales y educativas. Según el mencionado Informe (CEPAL, 2021), entre el 20% con renta más alta, los conectados en América Latina son el 75%, mientras, entre el 20% de los más desfavorecidos, representan solo el 37%.

En el contexto brasileño específicamente, investigaciones del Instituto Brasileño de Geografía y Estadísticas (IBGE) revelan que 4,3

millones de estudiantes comenzaron la pandemia sin acceso al Internet<sup>2</sup>. De acuerdo con datos de 2019, solamente el 42,9% de los domicilios brasileños tenía computadora o *tablet* y el 82,7% con acceso al Internet.<sup>3</sup> La cuestión de la diferencia y desigualdad de acceso a la educación, que se agravó durante la pandemia, ya era un problema anterior. Según datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), en 2019, casi 1,1 millón de niños/as y adolescentes en edad escolar obligatoria estaban fuera de la escuela en Brasil. La mayoría de ellos eran niños/as de 4 y 5 años y adolescentes de 15 a 17 años. En noviembre de 2020, o sea, unos 9 meses después de la suspensión de las clases presenciales en las escuelas, más de 5 millones de niños/as y jóvenes de 6 a 17 años no tenían acceso a educación en Brasil. De los cuales, más del 40% eran niños/as de 6 a 10 años, franja etaria en la cual la educación estaba prácticamente universalizada antes de la pandemia.<sup>4</sup> Datos del Censo Escolar 2020, divulgados por el Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), muestran la situación de las escuelas de Educación Básica brasileña en lo que se refiere a la disponibilidad de equipos de tecnología de la información y comunicación. Este censo demuestra la infraestructura disponible para estudiantes, profesores y directores, en el contexto anterior a la pandemia del COVID-19. El estudio revela que, en la Educación Infantil, el 85% de las escuelas particulares tenía acceso al Internet. Pero en la red pública municipal, responsable de la mayor participación en esa oferta, el porcentaje es del 52,7%. Cuando se trata de la Enseñanza Fundamental, los municipios, que también son los responsables por más cobertura, son los que tienen la menor capacidad tecnológica. En este caso, el 9,9% de las escuelas tiene pizarra digital interactiva, el 54,4% tiene proyector multimedia, el 38,3% tiene computadora de escritorio, el 23,8% tiene computadoras portátiles, el 52,0% tiene Internet banda ancha y el 23,8% ofrece Internet para uso de los estudiantes<sup>5</sup>.

2 <https://www.extraclasse.org.br/opiniaao/2021/06/educacao-na-pandemia-o-que-avaliar-e-por-que/>

3 <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pesquisa/45/88270>

4 <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf> /

5 <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>

Pero también es importante destacar que esa cobertura tiene diferentes niveles de desigualdad, uno de los cuales es el nivel geográfico. Brasil es el mayor país de América del Sur y el más poblado, con población aproximada de 211.755.692 personas y su superficie es de 8.510.345.538 km<sup>26</sup>. Aún con esas medidas continentales, la distribución de los recursos económicos entre sus regiones tiene gran variación. Cuando se observa la conectividad por regiones geográficas del país, el Centro-Oeste tiene la infraestructura más adecuada, ya que el 83,4% de las escuelas de Enseñanza Fundamental tiene Internet banda ancha. Siguen las regiones Sudeste (81,2%) y Sur (78,7%). Las regiones Norte (31,4%) y Noreste (54,7%), tradicionalmente menos favorecidas económicamente, son las que tienen la menor conectividad. Con respecto a la disponibilidad de Internet dedicada al uso de los alumnos, los datos demuestran que la región Sur se destaca. En la región, el 65,4% de las escuelas que tienen Enseñanza Fundamental ofrece acceso al Internet para los estudiantes. Las regiones Sudeste (51,8%) y Centro-Oeste (48,3%) aparecen a continuación con los mejores indicadores. El estudio realizado por el INEP muestra que, al avanzar en la trayectoria educativa, el alumno tiene más recursos. Según el Censo Escolar 2020, la disponibilidad de equipos en las escuelas de Enseñanza Média es mayor que en las de Enseñanza Fundamental. Continuando con los datos del Censo Escolar 2020, en la red pública de los estados, que tiene la mayor participación en la oferta de Enseñanza Média, el 80,4% de las unidades tiene Internet por banda ancha y el porcentaje de computadoras de escritorio para alumnos es del 79,3%.<sup>7</sup> Sin embargo, es necesario analizar este último dato, considerando que, en Brasil, los estados tienen mayor capacidad de financiamiento de la educación que la gran mayoría de los municipios.

Cuando analizamos ese aspecto de la conectividad en el ámbito regional latinoamericano, notamos una situación bastante similar. A pesar de haber ocurrido un comportamiento parecido en todos los sistemas educativos en los diferentes países de la región, al recurrir a la tecnología digital para asegurar la continuidad de los procesos educati-

6 <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/panorama>

7 <https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/pesquisa-revela-dados-sobre-tecnologias-nas-escolas>

vos de manera remota, usando medios digitales o tradicionales como la televisión o la radio, la desigualdad es grande y se profundizó aún más. Según el mencionado Informe N° 11 CEPAL (2021):

los efectos de la brecha digital se han ampliado en el caso de las poblaciones rurales y de menores ingresos que tienen menos acceso a conectividad y menos habilidades para aprovechar este tipo de tecnologías. Esto es particularmente importante en la medida en que 66,2 millones de hogares de la región no cuentan con conexión a la Internet (datos de 14 países). (CEPAL, 2021: p. 26)

La importancia de la educación presencial y de la interacción entre pares, en los procesos de enseñanza y formación, ha sido cada vez más destacada por diferentes interlocutores del campo educativo y reforzada por estudios, incluyendo encuestas que realizamos (Oliveira & Pereira Jr., 2020), que demuestran que la eficacia del trabajo remoto es un factor preocupante. Aún los que consiguieron realizar sus actividades docentes, usando una conexión remota, lamentan la ausencia de interacción cara a cara con sus estudiantes y los colegas, además de la falta de apoyo material y psicológico, y demuestran poca confianza en el resultado de su trabajo.

Como afirma el mencionado Informe Especial N.11 (CEPAL, 2021), la prolongada crisis de salud tendrá consecuencias a largo plazo para las actuales generaciones de niños/as, adolescentes y jóvenes, a pesar de los esfuerzos de autoridades, profesores y alumnos. Habrá atrasos y mayores brechas en el aprendizaje que difícilmente se recuperarán a corto plazo. La probabilidad de concluir la educación secundaria en 18 países latinoamericanos disminuiría del 56% al 42%, afectando principalmente a los adolescentes de familias de bajo nivel de escolaridad, cuya probabilidad disminuiría casi 20 puntos porcentuales (Neidhöfer, Lustig y Tommasi, 2020 y 2021 *apud* CEPAL, 2021, p. 26).

Por lo tanto, la pandemia revela una situación compleja y desafiadora: la falta de acceso y soporte tecnológico de los profesionales y de los estudiantes, docentes sin experiencia y sin capacitación previa para usar tecnologías en la realización del trabajo remoto y la situación vulnerable de muchas familias que, además de no conseguir ofrecer un

lugar mínimamente adecuado para que sus hijos estudien, también dependen de la escuela para alimentarlos. Esos son factores que exigen grandes cambios en las sociedades latinoamericanas.

Esos desafíos son aún mayores cuando se considera la destacada desigualdad social que hay en América Latina, ya que es la región más desigual del planeta. Según datos del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2019), siete de los 20 países más desiguales del mundo están en ese territorio. Superar la desigualdad no significa solo mejorar el acceso a una renta, sino que también incluye el acceso al servicio de salud, a la educación y una vivienda digna. Esas condiciones, que ya eran bastante alarmantes, se profundizaron aún más con el impacto del COVID-19.

También es importante considerar que no fueron solo las escuelas públicas y privadas las que tuvieron que suspender sus clases presenciales, también la educación superior tuvo de interrumpir sus actividades presenciales. Las universidades también han sufrido importantes impactos por la pandemia, inclusive las más tradicionales y que tienen estructuras más potentes, sin embargo, la vida académica no cesó. Las universidades continuaron desarrollando sus cursos a distancia, con más pérdidas en las áreas que exigen clases prácticas, pero las actividades de extensión e investigación en todos los campos del conocimiento continuaron bastante actuantes y, precisamente por eso, se han conocido medidas importantes para contener el COVID-19. Desde el desarrollo de la vacuna hasta encuestas sociales que han ofrecido bases esenciales para entender los cambios sufridos en este proceso, tanto a nivel individual como colectivo, principalmente las consecuencias psicosociales de la pandemia, son resultados de esfuerzos académicos que no cesaron por las exigencias de distanciamiento social.

## **2 Trabajo docente en tiempos de pandemia: esfuerzo de investigación comparada**

Con la necesidad de urgencia con la que los sistemas educativos fueron implementando adaptaciones en sus escuelas, los grupos y laboratorios de investigación en las universidades, y fuera de ellas, se vieron

obligados a usar estrategias de investigación ágiles y adecuadas para el contexto vigente, para evaluar empíricamente las nuevas realidades.

Con esas preocupaciones, y presionados por la necesidad de ofrecer una respuesta rápida al nivel científico, pero también al nivel político y sindical, el Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) junto con la Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) realizó la encuesta *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* en Brasil, para comprender cómo los sistemas escolares se adaptaron, en virtud de las medidas de distanciamiento social impuestas por el COVID-19, para ofrecer la enseñanza de manera remota y cómo los profesores analizaron las diferentes características exigidas para desarrollar esas actividades.

Por el hecho de Brasil ser un país de organización político/administrativa de tipo federativo, sus 26 estados, el Distrito Federal y sus 5.570 municipios son entes con relativa autonomía, en el ámbito educativo, y son responsables del nivel básico de enseñanza (Educación Infantil, Enseñanza Fundamental y Enseñanza Média). Por esa razón, el público destinatario de la encuesta incluyó docentes de redes públicas municipales, de los estados y federal que actúan en las diferentes etapas de la Educación Básica. Además de la enseñanza regular, la encuesta también incluyó docentes de diferentes modalidades de enseñanza: Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Especial, Educación Profesional y Tecnológica, Educación del Campo y Educación Escolar Indígena y Educación Quilombola (de los afrodescendientes). Geográficamente, se incluyeron profesionales de los 26 estados del país y del Distrito Federal. En total se reunieron datos de 15.654 docentes de escuelas públicas brasileñas.

A partir de la experiencia de esa encuesta en Brasil y teniendo en cuenta las situaciones similares en una gran cantidad de países latinoamericanos, la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado) decidió realizar la misma encuesta, considerando la necesidad de producir datos sobre la nueva realidad que se delineaba para la educación en aquel momento. El objetivo fue producir datos de



evidencia para incidir sobre la agenda educativa en el periodo pandémico y pospandémico en la región. Así, la Red Estrado buscó desarrollar la misma encuesta en los países donde se encuentra estructurada, a saber: Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Perú y Uruguay. A pesar de que la Red Estrado está presente también en Argentina y Puerto Rico, estos países ya habían realizado encuestas similares en el mismo periodo, lo cual justificaba su exclusión de la propuesta.

Con el objetivo de ampliar el universo de la encuesta para obtener una radiografía más amplia de la región, dada la crítica situación educativa, agravada por el contexto pandémico, y considerando el interés común, o sea, conocer en qué condiciones se estaba realizando el trabajo docente durante la pandemia en los países latinoamericanos, la Red Estrado invitó a la Oficina Regional de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) a formar parte de la investigación, con la intención de incluir más países en la propuesta. De esa manera, se incluyeron inicialmente otros cuatro países: Honduras, El Salvador, Panamá y República Dominicana.

La propuesta fue realizar la encuesta en esos países usando el mismo instrumento de recolección de datos desarrollado en Brasil, o sea, el cuestionario *online*. Las adaptaciones fueron mínimas, y versaron sobre la organización escolar de cada contexto nacional, lo que se realizó con la contribución de los colegas que forman parte de la coordinación de la Red Estrado en cada país.

El intento con la encuesta fue producir una base de datos que permitiera la realización de análisis comparativos sobre la situación del trabajo docente en escuelas públicas o que reciben recursos públicos en la región latinoamericana. Para adatar la propuesta de investigación, realizada a principio en un contexto nacional específico, para abarcar a un conjunto variado de países, fueron muchos encuentros, reuniones, y talleres, involucrando investigadores de distintos países, donde se trataron de los procedimientos necesarios en cada caso, los plazos posibles y llegó a un calendario común. Para los países incluidos por la IEAL en la propuesta de la encuesta, el equipo de GESTRADO/UFMG realizó estudios sobre la organización político/administrativa de cada uno y

sus respectivas formas de organización escolar. Antes de empezar la aplicación del cuestionario, también fue realizada amplia discusión entre la coordinación de la investigación y dirigentes sindicales del ámbito de la IEAL, con el objetivo de buscar contribuciones y movilizar a los docentes de los diferentes países para que participasen de la encuesta.

En ese sentido, la definición de las etapas de la encuesta, las adecuaciones y aproximaciones a la realidad local de cada país, así como el incentivo para que los docentes participaran respondiendo el cuestionario, fue un ejercicio de trabajo colectivo y cooperativo entre investigadores de diferentes instituciones académicas y dirigentes sindicales de esos países. Ese esfuerzo incluyó también investigadores de Argentina y Puerto Rico que ya habían realizado encuestas muy recientes. La encuesta tuvo el soporte y coordinación académica, incluyendo el tratamiento estadístico y sociológico de los datos, del equipo de GESTRADO/UFMG.

Así, la investigación *Trabajo docente en tiempos de pandemia en América Latina* es un esfuerzo más de trabajo desarrollado por la Red Estrado. La investigación comparada es el abordaje por excelencia que justifica no solo la creación de la Red Estrado, como también es lo que le dio base a lo largo de estas más de dos décadas de existencia. Las experiencias de investigaciones y estudios comparados, desarrollados en el ámbito de la Red Estrado, dieron origen a una gama de publicaciones, además de mesas y paneles temáticos en los seminarios internacionales que realiza cada dos años. Sin embargo, no se trata de un ejercicio meramente académico, estos estudios y investigaciones están siempre relacionados con cuestiones políticas que animan el debate sobre la condición docente en la región latinoamericana. Mediante la comparación, la Red Estrado viene contribuyendo a lo largo de más de dos décadas para ampliar el conocimiento de la realidad educativa latinoamericana, principalmente para comprender las especificidades que el trabajo docente adquiere en ese contexto.

La educación comparada es un importante campo de estudios que creció mucho a partir de la segunda mitad del siglo XX, directamente relacionada con la internacionalización de la economía. Como

señalan Ruiz y Acosta (2017), la atención para la internacionalización de la educación adquirió volumen en las últimas décadas, y en consecuencia, permitió una amplia apertura para la actuación en actividades, proyectos y perspectivas relativas a la educación comparada. Debido a la circulación de modelos de políticas internacionales y de prácticas educativas, la diversidad está presente en los estudios comparativos con varias facetas: como forma de gobernanza internacional; afectada por diferentes luchas de poder entre actores, discursos y modelos hegemónicos y contrahegemónicos; o como parte de procesos de colonización transnacional.

El argumento para el gran crecimiento que los estudios comparados tienen en la actualidad está bastante relacionado con las demandas de una economía globalizada (Oliveira, 2020). Los cambios resultantes del fenómeno de la globalización son ampliamente estudiados en varios aspectos de la sociedad, incluyendo la educación. Mediante esos estudios, se espera conocer los problemas específicos de los sistemas educativos a nivel mundial y encontrar soluciones globales. (Delors, 1998). En el caso específico latinoamericano, los procesos de reforma de Estado, de orientación neoliberal, que los países de la región tuvieron que soportar a partir de los años 1990, con impactos directos en los sistemas públicos nacionales de educación, motivaron una gran cantidad de estudios comparativos sobre las diferentes realidades nacionales sometidas a procesos de internacionalización muy parecidos.

Según Gazibo y Jenson (2004), el fenómeno de la mundialización que, a principio, parece contradictorio, nos obliga a interrogar sobre la pertinencia y continuidad de categorías de análisis tradicionales, tales como: el Estado, el liberalismo y la democracia.

En la realidad latinoamericana, ese proceso adquiere particularidades propias que nos incitan a pensar esos cambios a nivel global, a partir de referencias locales. Los estudios comparados, en general, trabajan con la relación binaria entre el “yo” y el “otro”, normalmente a partir de la observación de fenómenos, eventos, características constitutivas de determinadas realidades, en donde aparecen como similar y disímil, para que, a partir de la comprensión del otro, puedan conocerse mejor. Es

casi una autoanálisis (Oliveira, Pini, Feldfeber, 2011). En el actual contexto esa es una demanda de fundamental importancia. La pandemia afectó mucho a la región latinoamericana y demostró cómo son frágiles algunos Estados y sus instituciones para enfrentar un problema tan grave.

El Informe UNICEF (2020) anteriormente mencionado, afirma que, siete meses después del primer registro de la enfermedad en América Latina, la pandemia había provocado que 137 millones de estudiantes de la región no pudieran frecuentar las escuelas, así como construir experiencias y experimentar las interacciones típicas de ese espacio.

Otro importante informe publicado por el PNUD, a principios de 2021, *En una Trampa: Alta Desigualdad y Bajo Crecimiento en América Latina y en el Caribe*, (Informe de Desarrollo Humano Regional 2021) analiza la brecha entre riqueza extrema y pobreza extrema y la vulnerabilidad que caracterizan a la región, lo que quedó en evidencia como nunca antes y se profundizó aún más con la pandemia de COVID-19. Este informe considera que a pesar del progreso de las últimas décadas, los países de América Latina y del Caribe son más desiguales que los de otras regiones con niveles de desarrollo similares, y sus indicadores sociales todavía están por debajo de lo esperado para su nivel medio de renta. El informe analiza tres factores que se repiten y retroalimentan el ciclo vicioso de gran desigualdad y poco crecimiento, a saber: la concentración de poder, la violencia en todas sus formas y el mal funcionamiento de las políticas de protección social.

Otro importante estudio que demuestra la fragilidad de esta región para enfrentar a la pandemia, y principalmente en el sector educativo, es el estudio *Tendencias en Educación Informe Ejecutivo: Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19*, publicado por la IEAL, que considera:

En los diferentes países del subcontinente, el Estado fue dando respuestas frente al escenario pandémico. Al respecto, se observa que en algunos países la emergencia sanitaria y social resultó un marco propicio para la imposición de medidas y la aprobación de leyes sociales regresivas para el conjunto de la población. En estos países se fueron alterando las relaciones de trabajo en el sector público y en el privado, y debilitando las políticas nacionales de

protección social y derechos vigentes, abriendo las puertas para la incursión de las empresas privadas, sobre todo en áreas estratégicas, como, por ejemplo, la educación. (IEAL, 2021, p. 39)

El mencionado estudio buscó conocer también los efectos de la pandemia sobre el trabajo, en la región. Para eso, se realizó una tipificación de las principales tendencias de impacto regresivo sobre el trabajo docente en general, a saber: *i*. Precarización de las condiciones laborales y salariales del gremio docente; *ii*. Intensificación de la tarea docente en contexto de pandemia; *iii*. Exceso de exigencias en la formación/capacitación docente para la enseñanza con modalidad virtual; *iv*. Insuficiencia de recursos materiales para la enseñanza en la virtualidad.

Los mencionados estudios contribuyen para evaluar las dificultades y obstáculos encontrados en la región latinoamericana para enfrentar la pandemia, principalmente en los sistemas educativos de esos países. Ellos nos ofrecen un retrato de la situación en el ámbito regional y ayudan a mostrar que los efectos de la pandemia sobre las sociedades latinoamericanas han sido devastadores. Con base en esos estudios, se pueden hacer inferencias sobre la situación presente, las perspectivas futuras e identificar elementos que nos aproximan y nos distancian de otras realidades geográficas.

La generalización amplía la capacidad explicativa, pero es necesario saber que también puede acarrear pérdida de precisión. Por eso, se deben elaborar estrategias para recolectar datos que permitan identificar aquello que es similar, en el universo estudiado, pero siempre reconociendo las disparidades, diferencias y especificidades. Como afirman Gazibo y Jenson (2004), es necesario definir los conceptos de qué es "idéntico" y qué constituye lo "diferente". Construir categorías implica una actividad de reducción sobre la base de criterios precisos. Los elementos de contraste deben estar claramente identificados. El trabajo de comparación y clasificación es el corazón del análisis comparativo, en el cual la elaboración de tipologías es esencial. Pero es necesario reconocer sus limitaciones y transitoriedades, pues ellas pueden ayudar a comprender un fenómeno que en determinado momento se evidencia, pero que en otros puede haber sido modificado o hasta des-

aparecido, por lo tanto, es necesario considerar esas clasificaciones y tipologías en su tiempo histórico, como algo datado.

Por eso, buscar conocer lo que ocurrió (o viene ocurriendo) en los sistemas educativos latinoamericanos durante la pandemia de COVID-19, saber cómo cada país actuó frente a esa eventualidad, cuáles fueron las estrategias adoptadas, cómo fueron las adaptaciones realizadas para responder a las demandas en cada caso, es de suma importancia para pensar los rumbos y direcciones que la educación podrá tomar en esta región, en el tan esperado periodo pospandémico.

La discusión académica sobre el trabajo docente toma diferentes formas con ese nuevo escenario. La práctica docente referente a las interacciones necesarias entre profesor y alumno, que tradicionalmente se realiza de manera presencial, pasa a exigir nuevas conductas y comportamientos. Los docentes se ven frente al desafío de buscar otras formas de enseñanza, comprendiendo desde las actividades realizadas en el entorno virtual hasta el esfuerzo para atraer la atención de los estudiantes a distancia. Las actividades ahora tienen que ser menos concentradas en clases expositivas, ofrecer más variedad de material didáctico y de modos de evaluación, comprender el desarrollo de mediaciones que privilegien la participación más colaborativa y cooperativa de los estudiantes. Todo eso implica mayores esfuerzos y dedicación al trabajo.

Si antes la estructura de las escuelas ocupaba el lugar central en los estudios sobre las condiciones de trabajo docente, durante la pandemia, lo que ofrecen las viviendas de los docentes y de los estudiantes pasan a determinar el mayor o menor acceso a la educación. Por eso, los datos estructurales de las sociedades latinoamericanas, tales como las condiciones sociales y económicas de los docentes y de los estudiantes, son esenciales para comprender los efectos que puede haber tenido la pandemia sobre la educación en cada país. De la misma manera, si antes existía una gran demanda de laboratorios de informática en las escuelas, ahora la disponibilidad de computadora con red adecuada de Internet en las residencias se transforma en un artículo de extrema necesidad.

No obstante, la infraestructura de las escuelas continúa siendo una cuestión de gran relevancia para la planificación del retorno pos-

pandémico a la educación presencial, lo que puede explicar en cierta medida las dificultades encontradas en el contexto latinoamericano para volver a las clases presenciales en este momento. Desde el espacio físico que permite las distancias exigidas por los protocolos sanitarios, la ventilación de las aulas, hasta las instalaciones eléctricas y los equipos. Las soluciones encontradas en el inmediato retorno han señalado formas mezcladas de enseñanza presencial y virtual, la enseñanza híbrida que se viene señalando como la tendencia predominante para este momento, pero que exige las condiciones de conectividad tanto en las escuelas como de los estudiantes.

Así, las condiciones de infraestructura de las escuelas en la región son bastante precarias, por lo tanto continúan siendo un obstáculo para el retorno a las actividades presenciales. Según UNICEF (2020), 4 de cada 10 escuelas carecen actualmente de instalaciones básicas para lavarse las manos. Las condiciones de las paredes, así como la iluminación, la ventilación, el tamaño de los salones y de las áreas de recreación y descanso, la existencia de retretes con las debidas instalaciones hidráulicas en buen estado, entre otros factores, determinan si una escuela está equipada de manera adecuada para ofrecer buenas condiciones de trabajo y de aprendizaje y la seguridad sanitaria necesaria. Esas condiciones son muy variadas entre los países de la región latinoamericana y también dentro de ellos.

## 2.1 Alcance de la encuesta

Frente a ese escenario, intentamos conocer los múltiples aspectos e impactos en la rutina diaria de la realización (o no) de la educación en tiempos de pandemia en 13 países latinoamericanos, solo que en uno de ellos, el Brasil, la encuesta se realizó en un momento anterior. La encuesta buscó enfocar especialmente en el trabajo docente en las escuelas públicas, o que reciben financiamiento público, en los niveles infantil, primario y secundario. Para eso, se enumeraron las actividades que los docentes estaban realizando durante el periodo de distanciamiento social y en qué condiciones se realizaban esas actividades. Buscamos conocer la estructura que tenían los docentes para realizar las actividades

no presenciales, el uso de tecnología y de equipos, así como el soporte ofrecido por las escuelas y órganos públicos de educación para ese fin; y también, conocer la percepción de los docentes sobre la efectividad de su trabajo realizado durante la pandemia y analizar los impactos de las actividades no presenciales en la salud de esos profesionales.

La encuesta intentó conocer cómo respondieron los diferentes sistemas públicos de educación en la región latinoamericana a las exigencias impuestas por la pandemia para continuar ofreciendo la enseñanza, aún de manera remota, para sus estudiantes. A pesar de las grandes diferencias entre los países participantes, los aspectos que los integran son muchos por el hecho de pertenecer a una misma región geográfica, América Latina. El foco primordial de la encuesta fue el docente de las escuelas públicas o que reciben recursos públicos, se buscó conocer la percepción de esos profesionales sobre las condiciones de realización de su trabajo durante la pandemia en las diferentes realidades nacionales.

| TABLA 1 - Número de habitantes, docentes y estudiantes de los países participantes en la encuesta                      |             |           |             |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------|-----------|-------------|
| País                                                                                                                   | Población   | Docentes  | Estudiantes |
| <i>América Central</i>                                                                                                 |             |           |             |
| Honduras                                                                                                               | 9.151.000   | 63.000    | 2.000.000   |
| Panamá                                                                                                                 | 4.314.768   | 46.000    | 766.744     |
| República Dominicana                                                                                                   | 10.800.000  | 99.491*   | 2.761.118   |
| Costa Rica                                                                                                             | 5.094.118   | 77.184    | 1.067.091   |
| <i>América del Norte</i>                                                                                               |             |           |             |
| México                                                                                                                 | 126.014.024 | 2.074.171 | 36.518.712  |
| <i>América del Sur</i>                                                                                                 |             |           |             |
| Argentina                                                                                                              | 45.808.747  | 953.000   | 13.014.116  |
| Brazil**                                                                                                               | 211.755.692 | 2.189.005 | 47.411.027  |
| Chile                                                                                                                  | 19.700.000  | 249.865   | 3.608.158   |
| Colombia                                                                                                               | 48.258.494  | 484.304   | 9.882.843   |
| Peru                                                                                                                   | 33.350.304  | 511.872   | 8.175.948   |
| El Salvador                                                                                                            | 6.454.000   | 58.077    | 1.367.420   |
| Ecuador                                                                                                                | 17.606.000  | 217.024   | 4.347.720   |
| Paraguay                                                                                                               | 7.353.038   | 77.160    | 1.389.655   |
| Uruguay                                                                                                                | 3.505.985   | 52.000    | 555.803     |
| Notas: * Datos referentes al desempeño en el sector de la educación pública.                                           |             |           |             |
| ** La encuesta en Brazil se realizó en junio de 2020.                                                                  |             |           |             |
| Fuente: Elaboración de los autores a partir de encuestas realizadas en organismos oficiales de los respectivos países. |             |           |             |



## 2.2 Aspectos metodológicos

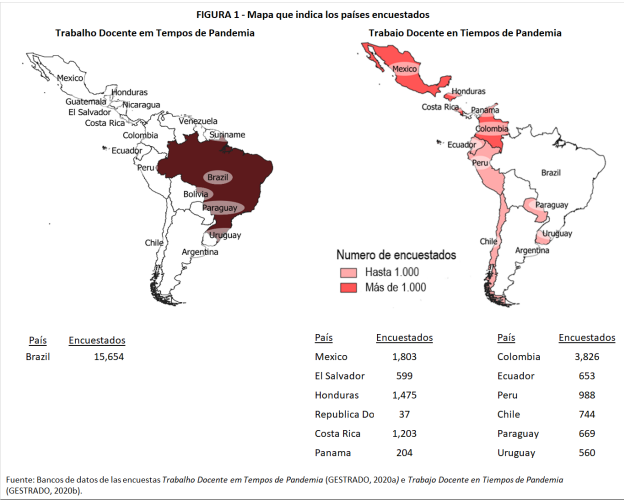
Para la recolección de datos fueron respetadas las orientaciones y determinaciones de los órganos de salud y de los gobiernos locales sobre la necesidad de distanciamiento social. Así, optamos por aplicar los cuestionarios a los docentes de manera no presencial, usando la plataforma *Google Forms*.

La Red Estrado junto con la IEAL y los sindicatos afiliados realizaron la divulgación de la encuesta en todos los países abarcados. Se usaron varias estrategias incluyendo *lives* y seminarios virtuales, hasta la comunicación directa con los encuestados por medio electrónico: e-mail, WhatsApp, Facebook, etc. Las entidades sindicales en cada país se comprometieron a contribuir con la investigación enviando el cuestionario a los docentes por diferentes medios electrónicos y redes sociales. El esfuerzo fue para conseguir la mayor participación posible de los docentes de escuelas públicas, o que reciben recursos públicos, en los 12 países participantes en este segundo momento de la encuesta.

Es importante aclarar que la muestra de países que componen la encuesta es intencional, según los criterios de inclusión de los participantes. Tratase de una investigación cuantitativa con una muestra no probabilística, o sea, no se estableció una cantidad previa de encuestados con el cuestionario y ni siquiera la lista de cuáles docentes deberían formar parte de la muestra. Si por un lado eso es una limitación con respecto a la representatividad de los datos obtenidos y en la generalización de los datos para el universo observado, por otro lado, fue la forma más ágil, económica y eficiente de producir conocimiento sobre un fenómeno nuevo.

La recolección de datos ocurrió en periodos diferentes, por las razones ya expuestas, primeramente en Brasil entre el 8 y el 30 de junio de 2020 y en los demás países, del 15 de octubre al 25 de noviembre de 2020.

La muestra de la encuesta quedó determinada en 28.415 encuestados en los 13 países. Fue bastante variada la cantidad de participantes entre los países, oscilando desde 37 hasta más de 15 mil encuestados. Pero, por la baja cantidad absoluta de encuestados en la República Dominicana, los resultados mostrados en el informe no incluirán a este país, ya que él obtuvo solo 37 cuestionarios respondidos.



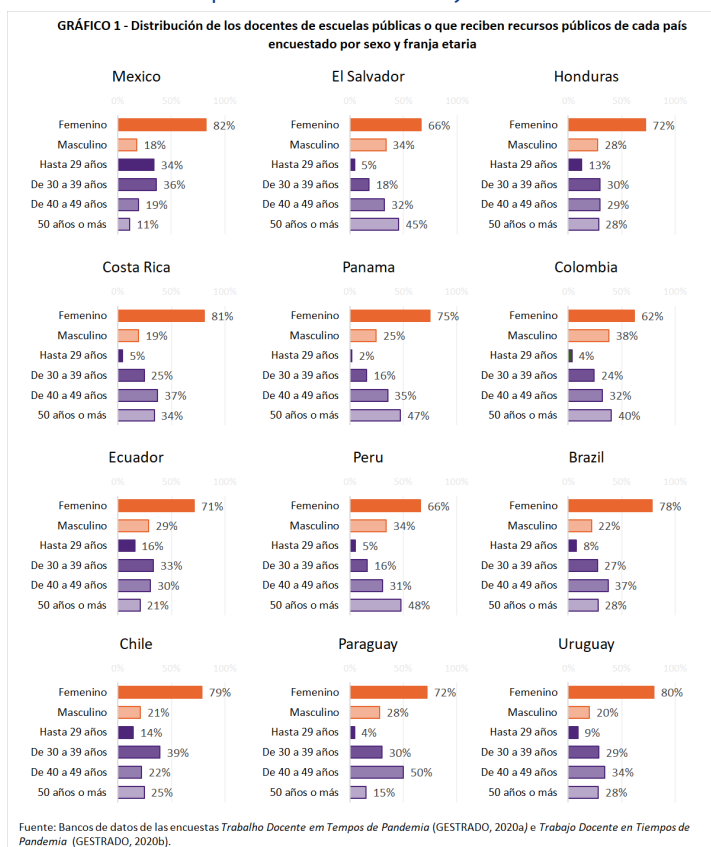
En las próximas secciones se mostrarán algunos resultados de la encuesta buscando interpretarlos a partir del contexto pandémico en el cual se recogieron los datos. Los resultados presentados y discutidos en este texto están organizados en ocho secciones: en la primera sección se mostrarán datos sobre la caracterización de los encuestados; la segunda sección será dedicada a la discusión del contexto doméstico, ya que durante la pandemia el trabajo docente fue realizado desde los hogares de esos profesionales; en la tercera sección se tratarán las condiciones para realizar el trabajo remoto; en la quinta sección, el soporte institucional ofrecido a los docentes para realizar el trabajo remoto; la sexta sección está dedicada a los medios para realizar las actividades remotas y la formación para usar las tecnologías digitales; en la séptima y la octava secciones discutiremos sobre el desarrollo y la eficacia de las actividades de enseñanza remota, respectivamente; en la octava sección, finalmente, abordaremos el tema de la salud mental de los docentes en el contexto pandémico de actividades no presenciales. El texto termina con algunas conclusiones y recomendaciones para enfrentar los desafíos introducidos por la pandemia en los sistemas públicos de educación.

### 3. Análisis de los resultados

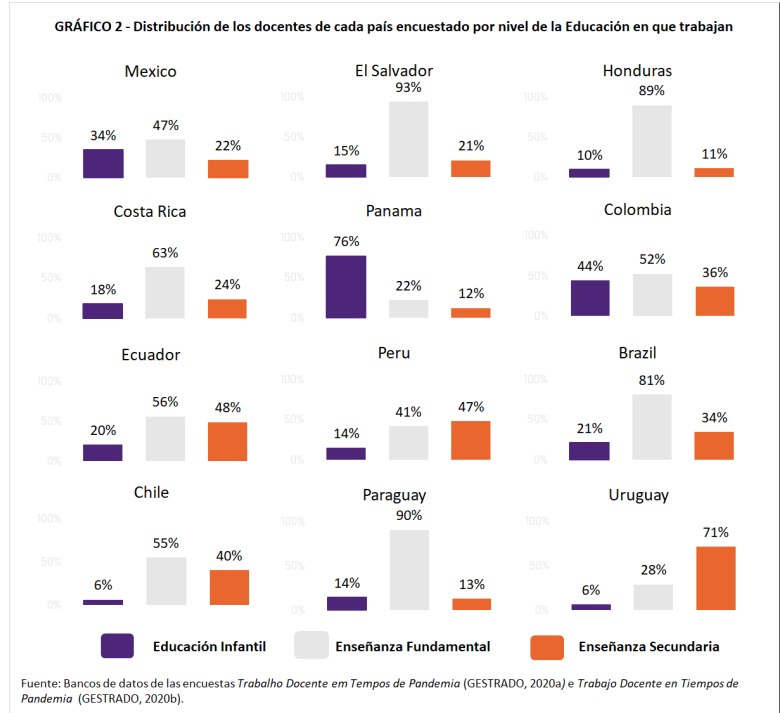
#### 3.1 Características de los encuestados

En todos los países analizados hubo predominancia de docentes del sexo femenino en las escuelas públicas (Gráfico 1), la menor participación de mujeres fue registrada en Colombia (62%) y, la mayor, en México (82%).

Otra información considerada fue la franja etaria de los docentes, que mostró que México es el país encuestado con mayor proporción de profesionales en los grupos más jóvenes: El 34% tenía 29 años o menos y el 36%, de 30 a 39 años (Gráfico 1). Por otro lado, El Salvador mostró un contingente de 45% de los docentes con 50 años o más, Panamá con 47% y Perú con 48% de los profesores en esa franja etaria más alta.



Se analizó la distribución de los docentes de acuerdo con el nivel de la educación en la que trabajaban, y se encontraron situaciones diferentes entre los países. Panamá fue el único país que mostró mayoría de encuestados trabajando en la Educación Infantil, cuya proporción llegó a casi tres de cada cuatro docentes (Gráfico 2). Solo Perú y Uruguay tuvieron mayor participación de encuestados de la Enseñanza Secundaria, equivalentes al 47% y al 71%, respectivamente. Las otras nacionalidades tuvieron más participantes de la enseñanza primaria, destacándose más en Paraguay y en El Salvador, que tuvieron más del 90% de los docentes en esa categoría.



Esa clasificación consideró las diferentes denominaciones utilizadas en cada país encuestado. Se destaca que el mismo docente puede trabajar, al mismo tiempo, en más de un nivel, de manera que la suma de los porcentajes supera el 100%.

### 3.2 Contexto doméstico

Como las actividades de enseñanza remota son desarrolladas por los docentes desde sus hogares, es necesario considerar la coyuntura doméstica de ellos. La información de género puede denotar una diferenciación de las tareas que se realizan en el hogar, que incluyen las tareas domésticas, la limpieza y el mantenimiento del hogar hasta la preparación de la comida, además del cuidado de los niños y, en ocasiones, de los ancianos. Este tipo de tareas son tradicionalmente desarrolladas por mujeres, aunque en la actualidad se ha criticado mucho el condicionamiento de estos roles sociales y se han notado algunos avances.

Según la publicación *Coyuntura Laboral en América Latina y en el Caribe*, publicada por la CEPAL y la Organización Internacional del Trabajo (OIT)<sup>8</sup>, en 2019, entre las tendencias más importantes que enfrenta el mercado de trabajo en América Latina está el gran aumento de la participación de las mujeres en actividades remuneradas. En los últimos 30 años, la tasa media de participación de mujeres de 15 años o más en el mercado de trabajo latinoamericano aumentó el 11%, un ritmo superior al de otras regiones del mundo. Sin embargo, todavía existen grandes diferencias entre los países, tanto en la tasa de crecimiento como en los niveles alcanzados de participación del trabajo femenino, y un atraso significativo en comparación con los países desarrollados. El estudio destaca que, a pesar de la reducción reciente, la diferencia entre la tasa de participación de hombres y mujeres en el mercado de trabajo latinoamericano era del 25,9% en 2018.

Por ser un trabajo con gran predominancia del sexo femenino (Gráfico 1), la categoría de género no pueda ser desconsiderada cuando se analiza el trabajo en *home office*. Más todavía cuando se consideran las condiciones de países latinoamericanos en los cuales la pobreza afecta a muchos docentes. Según el Unwomen<sup>9</sup> entre cocinar, limpiar la casa, ir a buscar agua o leña o cuidar a los niños y a los más ancianos, las mujeres realizan por lo menos 2,5 veces más trabajo doméstico y de cuidado no remunerado que los hombres. Por lo tanto, ellas tienen menos tiempo para dedicarse al trabajo remunerado o trabajan más horas.

8 <https://www.cepal.org/en/publications/45582-employment-situation-latin-america-and-caribbean-work-times-pandemic-challenges>

9 <https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/csw61/redistribute-unpaid-work>. Acceso en 05/4/2021

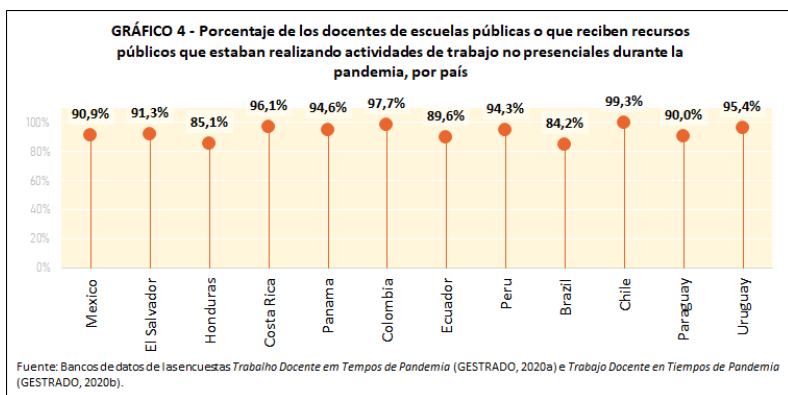
Otro aspecto que tiene relación con el género y el lugar de la mujer trabajadora es el acceso a los recursos tecnológicos disponibles en el hogar. Al analizar si los recursos tecnológicos disponibles en las residencias eran de uso exclusivo de los encuestados o si eran compartidos con otras personas, la situación fue más desfavorable para las mujeres, ya que el 55% de ellas tenían que compartir los recursos, contra el 51% de los hombres en la misma situación (Gráfico 3). Principalmente en familias más numerosas, el uso de esos recursos puede ser muy limitado, pues son comunes los casos en que madres docentes comparten la computadora con sus hijos que son estudiantes. Ese contexto muestra aspectos que pueden dificultar las actividades remotas de los docentes.

Según los datos de la encuesta, para realizar las tareas del hogar, como limpiar la casa o preparar la comida, las mujeres declaran estar sobrecargadas mucho más que los hombres (Gráfico 3). Mientras el 64% de los profesores dividen esa tarea entre otras personas de la casa, solo el 39% de las profesoras disponen de la ayuda de otros. En otras palabras, el 61% de las docentes mujeres son las únicas responsables de las tareas del hogar.



### 3.3 Condiciones para realizar la enseñanza remota

Como fue mencionado, en el periodo pandémico, la estructura de las escuelas, que siempre ocupó el lugar central en los estudios sobre las condiciones de trabajo docente, abre espacio para las condiciones del entorno doméstico de profesores y de estudiantes. Si antes los laboratorios de informática eran estructuras bastante necesarias en las escuelas, ahora, las condiciones de conexión de los docentes y de los estudiantes son fundamentales.

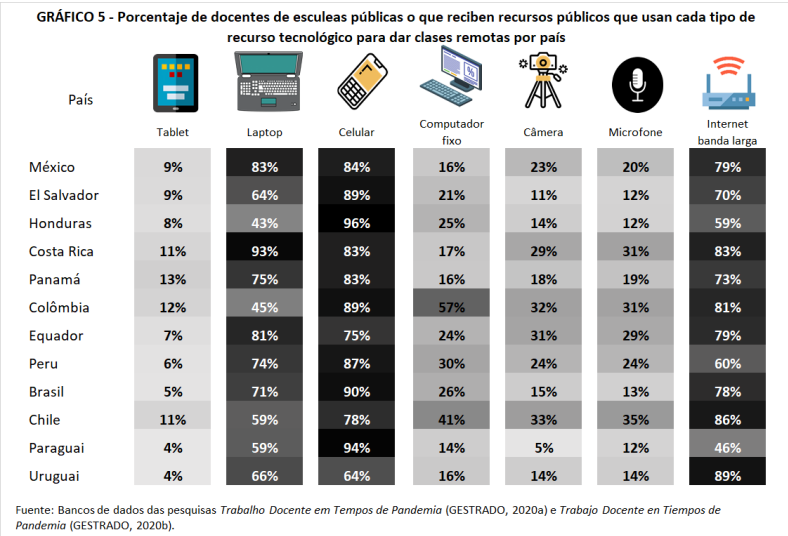


Debido a las medidas de distanciamiento social impuestas por el COVID-19, los sistemas escolares en gran parte del mundo se adaptaron para ofrecer la enseñanza de manera remota, y no fue diferente en los países de América Latina. Así, la primera constatación de la encuesta es que una gran parte de los docentes, en el momento de la recolección de datos, se encontraba desarrollando actividades de trabajo de manera no presencial. De acuerdo con nuestra investigación, Brasil fue el país que tuvo la menor proporción de docentes que se encontraban en actividad remota, sumando el 84,2% de los encuestados, aún así el porcentaje es expresivo. No obstante, debemos destacar que la encuesta, en Brasil, fue realizada en periodo anterior al de los demás países. Eso nos lleva a inferir que la persistencia de la situación pandémica puede haber llevado a una cantidad aún mayor que la encontrada después de tres meses de suspensión de las clases presenciales. De cualquier ma-

nera, los datos demuestran que, en todos los países encuestados, la gran mayoría de los docentes estaba realizando actividades remotas; y, en Chile, este dato llega casi a la totalidad de los docentes, más precisamente, al 99,3% de ellos.

3.4 Recursos tecnológicos usados en sus hogares

El nuevo ambiente virtual de enseñanza que demanda la pandemia impone que los docentes cuenten con recursos tecnológicos para realizar las actividades, requiriendo herramientas para preparar las clases y llevarlas a los alumnos. Así como la falta de recursos tecnológicos, la ausencia de un entorno adecuado, así como la disponibilidad de computadora y otros equipos y conexión a internet, pueden impedir totalmente la participación de los estudiantes, incluso de los más interesados.



La disponibilidad de los dispositivos tecnológicos que se pueden usar para realizar actividades remotas de enseñanza muestra variación entre los docentes de los diferentes países encuestados. El 93% de los docentes de Costa Rica tiene un laptop, mientras solamente el 43% de



los docentes de Honduras tiene ese dispositivo (Gráfico 5). Más raros que los laptops son las computadoras, la mayor parte de las cuales se verifica entre los docentes de Colombia, en donde el 57% de los encuestados respondió positivamente, y la menor, en Paraguay, en donde solamente el 14% de los docentes tiene una. Con respecto a internet por banda ancha, la cobertura de ese servicio varía desde el 46%, en Paraguay, hasta el 89% en Uruguay.

Los sistemas educativos se desdoblaron, cada uno en su momento, para adaptarse a la enseñanza remota, ofreciendo diferentes tipos de soportes, entre los cuales se encuentran las plataformas o aplicaciones pedagógicas. No obstante, para usarlas, los docentes necesitan computadoras y red de internet adecuadas para esa actividad.

### 3.5 Soporte institucional

Se constata una considerable diferenciación entre los soportes institucionales ofrecidos por los sistemas educativos para realizar las actividades de enseñanza remota. Esos soportes varían desde la confección de cuadernos estandarizados de contenido y manuales con actividades impresas hasta la oferta del entorno virtual de enseñanza. En la forma más tradicional, se ofrecen cuadernos estandarizados de contenido a los estudiantes para realizar actividades en casa y su posterior entrega en las escuelas, donde los docentes los reciben y corrigen. Con respecto al uso de recursos tecnológicos más avanzados, las actividades de enseñanza remota se pueden realizar en plataformas o aplicaciones pedagógicas (esos dispositivos se denominan Entornos Virtuales de Aprendizaje - EVA) e inclusive utilizando canales de televisión o radio para reproducir las clases.

Otro tipo de soporte ofrecido a los docentes por los sistemas educativos es el soporte emocional y psicológico. Este ha sido un apoyo importante al profesional para desarrollar la enseñanza remota, ya que la pandemia de COVID-19 ha impuesto no solo la soledad del distanciamiento social, sino también miedos y aprensiones con respecto a la propia supervivencia y la de familiares y amigos, además de pérdidas de entes queridos en muchos casos.

En las actividades de enseñanza remota, lo que se espera es que el docente pueda contar tanto con el soporte material y tecnológico como con el apoyo emocional y psicológico siempre ofrecido por el sistema educativo público. En general, en la encuesta, la mayoría de los docentes encuestados (85,7%) informó que contaba con el soporte material y tecnológico, y el 32,2% informó que contaba con soporte emocional y psicológico (TABLA 2). Solo al 30% de los encuestados contaba con ambos tipos de apoyo. En situación más desfavorecida se encontraba el 12,3% de los docentes que no tuvo ningún tipo de soporte institucional, lo que es bastante preocupante, ya que esa ausencia puede tener consecuencias sobre la efectividad de la enseñanza realizada y sobre la salud de los profesionales.

No obstante, se observa que éste es un dato que varía mucho entre los países y que puede tener relación tanto con la capacidad política y administrativa de cada gobierno como con las condiciones de infraestructura de cada contexto. Mientras en Chile más de la mitad (51%) contó con los soportes materiales y psicológicos, en Honduras solamente el 7% los tuvo (TABLA 2).

TABLA 2 - Distribución de los docentes de escuelas públicas o que reciben recursos públicos según el hecho de que cuenten con apoyo material y tecnológico y apoyo emocional y psicológico de las instituciones

| Soporte material y tecnológico | Apoyo emocional y psicológico |       |        |
|--------------------------------|-------------------------------|-------|--------|
|                                | No                            | Sí    | Total  |
| Sin soporte                    | 12,3%                         | 2,0%  | 14,3%  |
| Algo de apoyo                  | 55,5%                         | 30,2% | 85,7%  |
| Total                          | 67,8%                         | 32,2% | 100,0% |

|             |     |            |     |
|-------------|-----|------------|-----|
| Chile       | 51% | Costa Rica | 17% |
| Peru        | 41% | Colombia   | 16% |
| Ecuador     | 38% | Paraguay   | 14% |
| Brazil      | 36% | Mexico     | 13% |
| Panamá      | 31% | Uruguay    | 10% |
| El Salvador | 30% | Honduras   | 7%  |

Fuente: Banco de datos de las encuestas *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020a) e *Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020b).

Estos datos se pueden interpretar a partir de las condiciones económicas y sociales que son muy diferentes entre estos países. El Índice de Desarrollo Humano (IDH) de Chile es de 0,783 mientras que el de Honduras es de 0,634, según el Informe del PNUD de 2021.

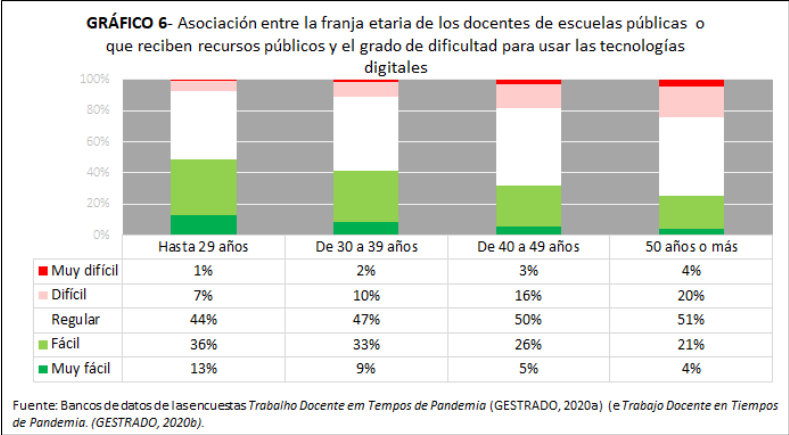
3.6 Medios para realizar actividades no presenciales y formación para el uso de TIC

Como se discutió en la parte introductoria de este texto, la conectividad se convirtió en un factor esencial para posibilitar el trabajo

remoto mediante las plataformas digitales, como principal recurso para hacer llegar a los estudiantes las actividades y contenidos curriculares para su desarrollo escolar. Pero, según los datos demostrados, las condiciones socioeconómicas de la mayoría de los países de la región y otros factores que interfieren en el acceso al Internet, tales como la cobertura de banda ancha, energía eléctrica y la disponibilidad de un teléfono móvil, tablet o computadora, han interferido considerablemente en la distribución equitativa de la educación para toda la población demandante. La desigualdad de esa distribución es mucho mayor en el ámbito rural. Se destaca que los referidos Entornos Virtuales de Aprendizaje exigen, tanto de los profesores como de los alumnos, la disponibilidad de dispositivos electrónicos (computadora de escritorio o portátil, tablet, móvil) con acceso al Internet. Además, algunos tipos de actividades de enseñanza exigen micrófonos y cámaras. Es evidente que esas condiciones son bastante diversificadas y también desiguales entre los contextos nacionales investigados.

Varios factores contribuyen para aumentar el tiempo necesario para desarrollar las actividades de enseñanza no presenciales, entre los cuales están las propias habilidades de los docentes para trabajar con tecnologías digitales, la experiencia anterior con los aparatos informáticos y otras herramientas virtuales, el uso del internet en su vida personal, como por ejemplo, la participación en redes sociales.

Cabe destacar también la influencia del aspecto generacional sobre las habilidades para trabajar con tecnologías digitales, ya que cada vez es más común la inserción de las mismas en la rutina diaria de las personas. Los datos evidencian diferenciación de la capacidad de uso de los recursos tecnológicos digitales entre las franjas etarias, y ocurre que a medida que se aumenta la franja etaria de los docentes, más difícil es trabajar con tecnologías digitales (Gráfico 6). En el otro extremo, mientras al 25% de los encuestados de más de 50 años de edad les parecía fácil o muy fácil trabajar con esas tecnologías, entre los de 29 años o menos, ese índice alcanza el 49% de ellos. O sea, prácticamente el doble.



La formación docente para trabajar con la llamada Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) es una demanda de décadas. Aunque, en los últimos años, los cursos de formación de profesores hayan buscado incorporar esta demanda en sus currículos, todavía están bastante lejos de formar docentes plenamente capacitados para los lenguajes digitales. A eso se suma el hecho de que la realidad que los docentes enfrentan en las escuelas está muy lejos de ofrecer los recursos y entornos necesarios para el uso de las TIC. El dominio de las TIC y el uso de los Entornos Virtuales de Aprendizaje han sido privilegios de una minoría dentro de ese grupo de profesionales, de los cuales los más jóvenes han demostrado mayor interés y habilidad para su uso.

En un estudio anterior, al desarrollar indicadores sobre el trabajo docente en la Educación Básica, la medida referente al uso de nuevas tecnologías ya había demostrado cómo sufría la influencia de la cantidad de tiempo de actividad en la educación, o sea, de la experiencia de los profesores (Oliveira, et al., 2017). Los datos obtenidos demuestran que “[el] uso de nuevas tecnologías tuvo un crecimiento sucesivo, comenzando a mediados de la década de 1990, hasta culminar, en el último periodo analizado, como el ítem en el cual los profesores mostraron más preparación en el momento de iniciar sus actividades en la educación” (p. 53).

No obstante, aunque por un lado, la demanda de formación digital para los docentes ha sido frecuente en muchos espacios, por otro lado, podemos considerar que el uso de las TIC todavía es una promesa no cumplida en la rutina diaria de esos profesionales, ya que las condiciones objetivas ofrecidas por las escuelas se encuentran lejos del uso práctico y objetivo de esos recursos. Esa era la situación antes de la pandemia, pero aún después de 9 meses de suspensión de las actividades presenciales y de desarrollo del trabajo remoto, se pudo identificar que gran parte de los docentes no tuvo ni estaba teniendo la formación para el uso de tecnologías digitales, durante el periodo de suspensión de las clases presenciales.

TABLA 3 - Distribución de los docentes de escuelas públicas o que reciben recursos públicos según el hecho de contar con recursos tecnológicos y tener formación previa en el uso de tecnologías digitales

| Tiene recursos tecnológicos | Tiene formación previa |       |        |
|-----------------------------|------------------------|-------|--------|
|                             | No                     | Sí    | Total  |
| No                          | 66,7%                  | 2,1%  | 80,6%  |
| Sí                          | 17,3%                  | 13,9% | 19,4%  |
|                             | 84,1%                  | 15,9% | 100,0% |

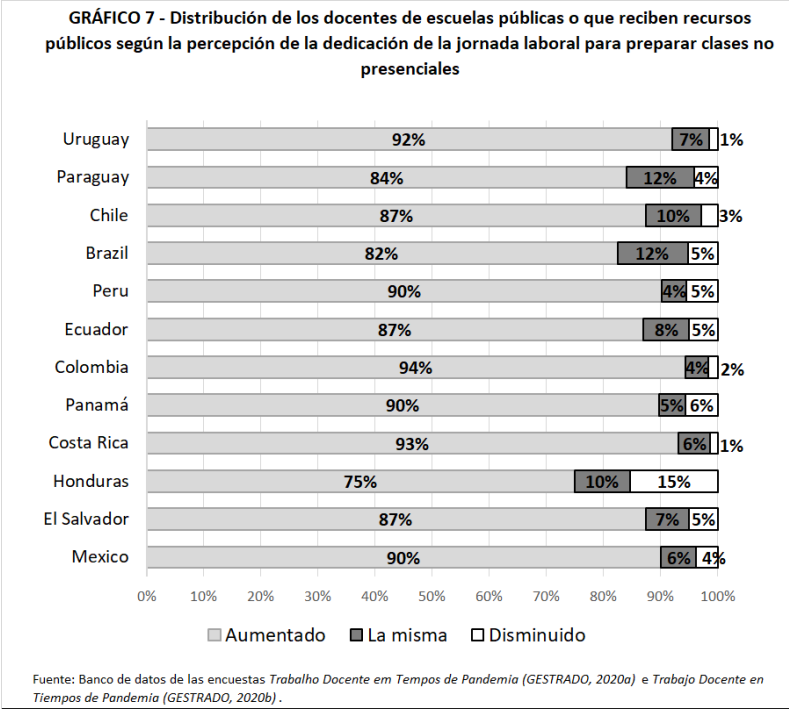
|            |     |             |     |
|------------|-----|-------------|-----|
| Ecuador    | 28% | Mexico      | 17% |
| Peru       | 28% | El Salvador | 16% |
| Uruguay    | 27% | Paraguay    | 14% |
| Costa Rica | 25% | Honduras    | 12% |
| Panamá     | 23% | Brazil      | 10% |
| Colombia   | 21% | Chile       | 5%  |

Fuente: Banco de datos de las encuestas *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020a) e *Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020b).

3.7 Desarrollo de las actividades de enseñanza remota

3.7.1 Variación en el tiempo de trabajo

La dificultad de usar herramientas digitales y la ausencia de formación específica para el uso de tecnologías para enseñanza remota provocan, por lo tanto, un aumento del tiempo de trabajo para realizar las clases. Además del tiempo destinado al contenido de la disciplina que imparten, es necesario más plazo para aprender a usar los programas y dominar las herramientas de las aplicaciones establecidas para realizar las clases, además de otras dificultades inherentes a la falta de experiencia y habilidad para usar los equipos y recursos digitales. A eso se unen las dificultades de acceso a una buena conexión a Internet y la disponibilidad de equipos adecuados.



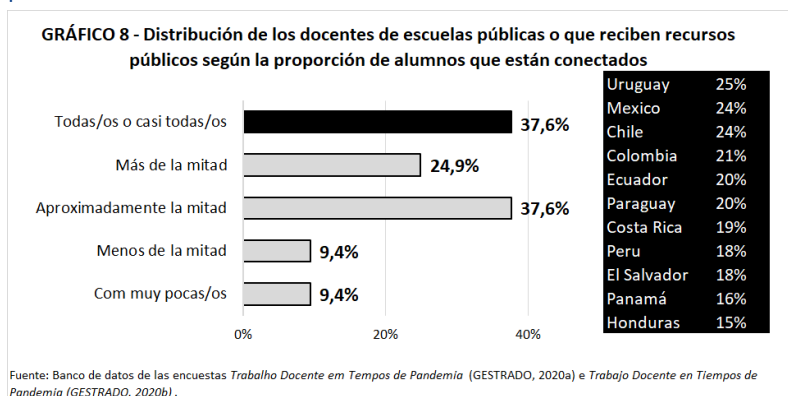
La percepción de los docentes de que hubo un significativo aumento de las horas de trabajo durante la pandemia estuvo presente en todos los países, en seis de los cuales, se llega al 90% y más dos encuestados que afirmaron haber notado que aumentaron las horas de trabajo para preparar las clases no presenciales. El análisis de este dato debe considerar tanto la poca experiencia y la ausencia de formación de los docentes en el uso de las TIC, como la disponibilidad de recursos, el soporte recibido y las adecuaciones de una planificación curricular que fue realizada para ser presencial y tuvo que ser ejecutada de modo virtual, entre otros factores.

3.7.2 Participación de los alumnos

En términos prácticos, la menor participación de los estudiantes en las actividades de enseñanza incide directamente en el centro

del trabajo docente, caracterizado por la interacción entre profesor y alumno. Tardif y Lessard (2009, p. 8), consideran la docencia como “una forma particular de trabajo sobre el humano, o sea, una actividad en la que el trabajador se dedica a su ‘objeto’ de trabajo, que es justamente otro ser humano, en el modo fundamental de la interacción humana”. Tratada por los autores como una profesión de interacciones humanas, la docencia se caracteriza por ser el proceso de escolarización desarrollado por los profesores que demanda la relación con los alumnos y los otros actores involucrados en el contexto escolar.

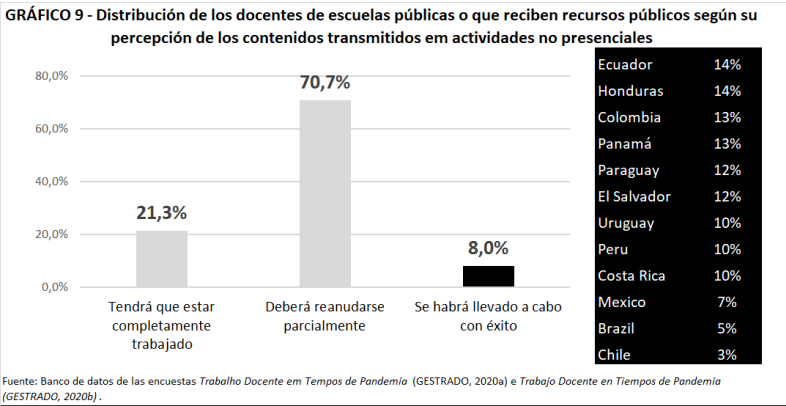
Sin embargo, hay que considerar que los factores extraescolares inciden mucho sobre el rendimiento de los estudiantes; en el caso específico de la educación remota, el peso de éstos puede ser aún mayor. La falta de conectividad, que ya es grande entre los docentes, es aún más grave en lo que se refiere a los estudiantes, como fue demostrado en investigaciones realizadas sobre la realidad latinoamericana y brasileña. Las condiciones de vivienda con las debidas instalaciones eléctricas, un ambiente doméstico seguro para estudiar, o acompañar las tareas escolares en casa, así como, en contextos más vulnerables, las condiciones de nutrición, o situaciones de violencia, son factores que pueden interferir en el rendimiento estudiantil.



3.8 Efectividad de las actividades de enseñanza remota

3.8.1 Efectividad

Lo que se observa es que las variadas estrategias desarrolladas por los sistemas escolares para adaptarse a la enseñanza remota, como medio de mitigar los efectos de la pandemia, exigieron de los docentes una mayor dedicación al trabajo, tanto en lo que se refiere a la cantidad de horas como a la incorporación de nuevas prácticas. Mientras tanto, los estudiantes, en general, tuvieron dificultades para acompañar las actividades, eso demuestra que la escuela, como espacio de socialización, es imprescindible en la formación de niños/as y jóvenes en esta sociedad. Esa es una cuestión que merece mayor atención dado el hecho de que el derecho a la educación en América Latina todavía es una promesa no cumplida, como afirma Puiggròs (2010). Esa situación de excepcionalidad y los resultados de la enseñanza no presencial, realizada en función del distanciamiento social impuesto por la pandemia del COVID-19, solo se podrán evaluar dentro de condiciones muy específicas, considerando el contexto de cada país. En muchos casos las pérdidas pueden ser irreparables y pueden dejar marcas definitivas en las vidas de esas generaciones de niños y jóvenes que actualmente están en edad escolar.



Cuando se preguntó a los docentes cuál es su percepción sobre el contenido impartido en las actividades realizadas remotamen-



te, o sea, cómo creen que fue el aprovechamiento de sus alumnos, la respuesta es muy preocupante. Aproximadamente el 92% de los encuestados considera que deberán repasar los contenidos parcialmente (70,7%) o totalmente (21,3%) al retornar a las actividades presenciales. De acuerdo con esa percepción de los docentes, se puede afirmar que, aunque son merecedoras de crédito y elogios, las estrategias utilizadas para ofrecer a los estudiantes la educación a la cual tienen derecho, aún fueron insuficientes.

La poca efectividad de la enseñanza remota durante la pandemia en América Latina, así como el prolongado periodo de suspensión de las clases presenciales han preocupado a los gobiernos y organismos internacionales que ven esos factores como una amenaza a las frágiles posiciones que ocupan los sistemas educativos de esa región en el ranking de evaluación internacional. El Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA) ha sido la principal referencia considerada actualmente para analizar el contexto educativo mundial. A pesar de que muchos países latinoamericanos no realizaron el examen PISA, éste ha tenido una fuerte influencia sobre las políticas educativas en esa región. Brasil es el único país sudamericano que participó de todas las ediciones del PISA desde su primera realización, en octubre de 2000. A partir de entonces, la cantidad de países participantes ha aumentado en cada edición. De acuerdo con los resultados del último examen, publicados a fines de 2019, la región latinoamericana se destaca por el bajo rendimiento de los estudiantes en el grupo de países que participan del PISA, ocupando las posiciones más bajas en los *rankings* elaborados.

Si consideramos toda América Latina, de un total de 80 países que participaron del PISA en 2018, solo diez son de esa región. Y, considerando la media de los países de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE), los países latinoamericanos tienen índices muy bajos en el rendimiento de sus estudiantes, inclusive Chile y México, que son miembros del grupo, aparecen como los últimos del bloque en las tres pruebas<sup>10</sup>. En resumen, los países latinoamericanos están en las últimas posiciones en el *ranking* mundial del PISA, junto con los países del norte de África.

10 <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2019/12/03/pisa-2018-dois-tercos-dos-brasileiros-de-15-anos-sa-bem-menos-que-o-basico-de-matematica.ghtml>

### 3.9 Consecuencias en la salud mental de los docentes

La ausencia de los recursos necesarios para desarrollar plenamente las actividades, sumada a la poca experiencia y formación insuficiente para trabajar con los programas y recursos tecnológicos y adoptar nuevas prácticas, ha sido fuente de sufrimiento para muchos docentes. En el caso brasileño, ellos informaron que tenían temores y angustias sobre la situación de la pandemia y la incertidumbre con respecto al futuro<sup>11</sup>.

La importancia de discutir las condiciones de realización del trabajo en el periodo de distanciamiento social es justamente contribuir para una mayor comprensión y conocimiento de los efectos que esas condiciones, en las que los docentes realizan sus actividades, pueden tener sobre ellos mismos y sobre los resultados esperados de su trabajo. La exposición a los riesgos de enfermarse y los niveles de seguridad en los entornos de trabajo, aún virtuales, influyen directamente en la vida de los sujetos. Por un lado, esta no es una tarea fácil, pues implica muchas condiciones que son difíciles de mapear con precisión. Por otro lado, sabemos que, como observan Gollac y Volkoff (2000, p. 8), los trabajadores tienen gran dificultad de explicar su trabajo, y describir los detalles que se pueden traducir en palabras. Ellos tienen la tendencia de internalizar, y naturalizar las situaciones que enfrentan, lo que exige del especialista un análisis más detallado de las condiciones de trabajo objetivas y subjetivas.

Observar esas condiciones en el contexto de la realización del trabajo remoto, desde los hogares de esos profesionales, es prácticamente imposible. Por eso, por más que se intente interpretar esos efectos, habrá un límite, que es la constatación de los autores citados anteriormente. El material que tenemos para análisis es la percepción de los propios sujetos sobre su trabajo, y esa percepción puede no causar gran extrañeza, ya que ellos tienden a naturalizar esas relaciones.

Cuando analizamos los datos en el grupo de países investigados, se observa que la percepción de los docentes sobre su propia salud mental durante la pandemia fue bastante diversa entre ellos. Las peores situaciones ocurrieron en Chile y en Costa Rica, donde el 37% y el 34% de los encuestados, respectivamente, consideran que la pandemia de COVID-19 afectó mucho su salud mental (TABLA 4). Las situaciones

11 Esa cuestión no constó en el cuestionario aplicado en los demás países.

más favorables para la salud mental de los docentes, según la encuesta, se registraron en Panamá, Uruguay y Ecuador.

Se destaca que esa pregunta no constó en el cuestionario de la encuesta realizada en Brasil. Esta pregunta resulta de una modificación de la pregunta que se utilizó para conocer la salud mental de los docentes en el contexto brasileño.

**TABLA 4 - Distribución de los docentes de escuelas públicas o que reciben recursos públicos según la autopercepción de la salud mental**

| País        | No afectó nada | 2   | 3   | 4   | Afectado mucho |
|-------------|----------------|-----|-----|-----|----------------|
| México      | 6%             | 14% | 37% | 26% | 16%            |
| El Salvador | 8%             | 15% | 36% | 21% | 21%            |
| Honduras    | 8%             | 12% | 27% | 24% | 29%            |
| Costa Rica  | 3%             | 6%  | 25% | 29% | 37%            |
| Panamá      | 13%            | 18% | 40% | 16% | 13%            |
| Colômbia    | 7%             | 12% | 31% | 29% | 21%            |
| Ecuador     | 8%             | 19% | 35% | 24% | 13%            |
| Peru        | 7%             | 15% | 31% | 26% | 21%            |
| Chile       | 2%             | 5%  | 23% | 36% | 34%            |
| Paraguay    | 6%             | 12% | 34% | 23% | 25%            |
| Uruguay     | 9%             | 20% | 37% | 21% | 13%            |

Fuente: Banco de datos de las encuestas *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020a) e *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020b).

La literatura específica sobre trabajo docente señala que el bienestar docente está directamente relacionado con los vínculos que él establece con los alumnos. Tardif y Lessard (1999) consideran que la relación con los alumnos es fuente de tensiones y dilemas inherentes a la profesión docente. Por un lado, el contacto con los alumnos y la enseñanza de una materia son los aspectos positivos y gratificantes del trabajo. Por otro lado, todo lo que se refiere al control y vigilancia, la gestión de la disciplina y la resolución de conflictos, pertenece a un conjunto de actividades bastante desagradables para los docentes. Aunque los análisis de los autores tengan como referencia la enseñanza presencial en las escuelas canadienses en la década de 1990, ellos parecen bastante adecuados para explicar el fenómeno ocurrido en la región latinoamericana por la pandemia.

## 4 Conclusiones y recomendaciones

La gran lección que podemos tener con esta encuesta es que la situación vivida durante la pandemia en todos los países de la muestra es desafiadora. La educación pública en la región está sufriendo fuertes impactos con la pandemia y, a pesar de las similitudes, en muchos casos, al buscar soluciones para los problemas inmediatos provocados por la necesidad de distanciamiento social, incluyendo desde la suspensión de las actividades presenciales hasta las estrategias de oferta de enseñanza remota, encontrada en la mayoría de los países investigados, esas iniciativas chocan contra condiciones estructurales persistentes en las sociedades latinoamericanas. Son muchos los desafíos. Además de los largos debates que guían el campo educativo hacia la búsqueda de alternativas para mitigar los efectos de la pandemia en la educación de niños y jóvenes en edad escolar, se generaron nuevas situaciones de trabajo docente y, con ellas, nuevos riesgos y problemas que se deben solucionar, lo que exige más conocimiento sobre la realidad, diálogo y negociación entre las partes involucradas.

Con la urgencia de responder a la necesidad de seguir ofreciendo enseñanza aún a distancia, los sistemas públicos de educación tuvieron que recurrir a alternativas desarrolladas por el sector privado. Todos los países encuestados, indistintamente, adoptaron las plataformas digitales y, en la mayoría de los casos, lo hicieron sin una negociación previa para establecer reglas mínimas de seguridad para los usuarios. Todos comenzaron a convivir con riesgos que implican respeto por la privacidad de los datos personales de los usuarios, datos de perfiles de docentes y estudiantes que se pueden convertir en mercaderías bajo el dominio de esos gigantes digitales que los pueden ofrecer a las empresas para publicidad, o inclusive los pueden usar en campañas políticas. Otro riesgo bastante grave, en lo que se refiere a los profesionales de la educación, es el aumento del control sobre el trabajo docente, ya que las clases se pueden grabar y reproducir, lo que se puede usar, por un lado, para limitar la libertad de cátedra y, por otro lado, para aumentar las posibilidades de explotación de ese trabajo.

La intensificación del trabajo docente, durante la pandemia quedó evidente en esta encuesta por la percepción de la mayoría de los

encuestados, en lo que se refiere al aumento de la cantidad de horas para la preparación de las clases remotas. Además de la ausencia de formación para trabajar con las TIC, también merece destaque la falta de soporte institucional, que son factores bastante estresantes en el trabajo. Los docentes también reclaman de la falta de interacción personal, de no poder estar en contacto con sus colegas presencialmente, discutir con ellos las dudas y angustias inherentes a la rutina diaria profesional, además de la falta de interacción cara a cara con sus alumnos, lo que hace que la actividad docente tenga mucho más significado.

Estas son cuestiones que tienden a durar aún después de la pandemia, pues la conectividad creó nuevas relaciones de aproximación entre los docentes y sus alumnos, entre los pares e inclusive entre los gestores y los colectivos escolares. Nos referimos a los grupos de WhatsApp, correo electrónico o inclusive a los foros y otras formas de interacción permitidas por las plataformas digitales. Esas formas de comunicación y conectividad se fueron desarrollando sin ninguna planificación previa ni reglamentaciones que limiten los abusos que pueden ocurrir. Por ejemplo, el derecho de los docentes de desconectarse después de su jornada laboral remunerada aún es una pauta a negociar en la mayoría de los países de la región. Esas relaciones tienden a permanecer de alguna manera aún después de la pandemia, pues, en cierta medida, promovió cambios en la cultura escolar.

El periodo pospandémico es preocupante, pues este proceso representó una excelente oportunidad para que los gigantes digitales se impusieran como agentes de una política educativa enormemente informatizada y privatizada. Organismos internacionales<sup>12</sup> como la OCDE y la UNESCO vienen presentando la enseñanza híbrida como la principal tendencia a adoptarse en el periodo inmediatamente posterior a la pandemia, lo que viene acompañado de proposiciones de cambios en aula, en el desarrollo del currículo y en la administración del tiempo y de los espacios en la escuela. La adopción del modelo híbrido puede requerir o prolongar la dependencia de esos sistemas educativos con respecto a las plataformas digitales privadas, sin que todos los invo-

12 Rethinking the classroom after COVID-19: Insights and innovations from teachers. In: <https://oecdeditoday.com/oecd-education-webinars/>

lucrados en esa relación tengan la posibilidad de negociar una reglamentación para consentir esa práctica. Además, una nueva retórica en nombre de la flexibilidad promete un horizonte de instalaciones virtuales que amenaza la estabilidad de la tradición escolar y pone en riesgo a las estructuras estables de los sistemas educativos, inclusive las carreras docentes basadas en concurso público y estabilidad en el empleo. Las medidas utilizadas durante la situación de emergencia de la pandemia no se pueden convertir en estrategias para disminuir los costes de la educación, por ejemplo, la reducción de la cantidad de docentes, el reemplazo de profesionales habilitados por instructores o tutores para acompañar a los estudiantes con el desarrollo de softwares educativos.

La integración de tecnologías digitales con las actividades pedagógicas tradicionales puede enriquecer la educación, pero es necesario reafirmar que las TIC no substituyen la relación entre docente y alumno, que es fundamental para el proceso de aprendizaje y desarrollo; esas interacciones tienen complejidades que la inteligencia artificial jamás podrá abarcar.

El mundo no será el mismo después de esta pandemia, nuestras sociedades sufrieron restricciones que nunca habíamos imaginado y tuvieron que crear las condiciones para dar respuestas y adaptarse en tiempo récord. Pero esas respuestas y adaptaciones son diferentes y desiguales, es lo que demuestran los datos obtenidos en esta encuesta y los estudios que fundamentaron los análisis de este texto. Lo que se sabe es que la educación escolar ha sufrido cambios en su funcionamiento por la pandemia y tendrá que enfrentar nuevos escenarios, todavía poco conocidos y analizados, y en determinados contextos los riesgos considerados son aún mayores y pueden tener consecuencias graves.

En el escenario latinoamericano, caracterizado por una historia de prolongado colonialismo, de divisiones estructurales, resultantes de un modelo económico concentrador predominante en la mayoría de los países de la región, las desigualdades se pueden haber profundizado en el contexto pandémico. En el plan inmediato, encuestas como ésta pueden ayudar a comprender las brechas sociales y educativas que la pandemia agravó, tales como las dificultades de acceso al Internet y los

recursos para realizar la educación a distancia, así como las precarias condiciones de los docentes para realizar su trabajo desde sus hogares. Lo que demuestra cuán urgente es la valorización salarial y la carrera de esos profesionales que en esta región han sido señaladas por muchos estudios como poco atractivas (BID, 2018, p. 22)<sup>13</sup>.

Los estudios realizados en el momento de la pandemia, sobre la situación educativa de la región, también pueden ayudar a comprender algunas situaciones nuevas que deben perdurar, como por ejemplo, determinados aspectos de la vida escolar que la pandemia aceleró, tales como el uso de la inteligencia artificial en el trabajo docente, las adaptaciones curriculares y estrategias pedagógicas desarrolladas en el periodo pandémico para ofrecer enseñanza de manera remota, así como los efectos de esos cambios sobre la vida de los estudiantes y de los docentes, y también sobre la cultura escolar.

La pandemia expone la fragilidad de la retórica de la sociedad del conocimiento cuando muestra que éste se comparte de manera tan desigual. Se suma a eso la regresión política enfrentada en muchos países de la región, lo que ha producido en los últimos años un clima de austeridad económica y represión política que alimenta gobiernos negacionistas en cuestiones científicas y ambientales, los que operan usando fake news y que, cada vez más, han privatizado la oferta pública de servicios. Gobiernos privatizadores, que están contra todo lo que es público, principalmente los funcionarios, y sobre todo, contra el bien común, porque gobiernan para una pequeña minoría y, con sus políticas, ponen en riesgo la seguridad y el bienestar de la población.

El momento exige diálogo y comprensión. En este sentido la producción de conocimiento sobre los procesos educativos en curso durante la pandemia puede convertirse en una importante base para negociaciones entre diferentes sectores sociales, incluyendo a los gobiernos, los docentes y sus organizaciones sindicales y los estudiantes y sus familias.

---

13 <https://publications.iadb.org/publications/portuguese/document/Profiss%C3%A3o-professor-na-Am%C3%A9rica-Latina-Por-que-a-doc%C3%Aancia-perdeu-prest%C3%ADgio-e-como-recuper%C3%A1-lo.pdf>

## Referencias

- Comissão Econômica para América Latina e Caribe (CEPAL). (2021). La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad. Informe Especial COVID-19 n° 11.
- Delors, J. (1998). Educação: um tesouro a descobrir. São Paulo: Cortez, Brasília: MEC/ UNESCO.
- Fundo das Nações Unidas para a Infância. (2020). *Educación en pausa: Una generación de niños y niñas en América Latina y el Caribe está perdiendo la escolarización debido al COVID-19*. UNICEF.
- Gazibo, M. & Jenson, J. (2004). La politique comparée. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- Gollac, M. & Volkoff, S. (2000). Conditions de travail. Paris: La Découverte.
- Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. (2020a). Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. (Relatório técnico/2020). Belo Horizonte, MG, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. (2020b) Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia. (Relatório técnico/2020). Belo Horizonte, MG, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Internacional de la Educación para América Latina. (2021). Tendencias en Educación Informe Ejecutivo: Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020) Base de dados. Microdados do Censo Escolar da Educação Básica 2019. Brasília: INEP.
- Oliveira, D. A. (2020). Da promessa de futuro à suspensão do presente: a teoria do capital humano e o PISA na educação brasileira. Petrópolis: Editora Vozes.
- Oliveira, D. A., Pereira, E. A., Jr. (2020). Desafios para ensinar em tempos de pandemia: as condições de trabalho docente. In: Oliveira, D. A.; Pochmann, M. (Orgs.). A Devastação do trabalho: a classe do labor na crise da pandemia. (1 ed). Brasília: Gráfica e Editora Positiva: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente.
- Oliveira, D. A., Pereira, E. A., Jr. & Clementino, A. (2021). Trabajo docente en tiempos de Pandemia. Belo Horizonte: GESTRADO/UFGM.
- Oliveira, D. A., Pereira, E. A., Jr., Vieira, L. M. F., Duarte, A. M. C., Silva, A. M. C. J., Duarte, A. W. B. & Jorge, T. (2017). Indicadores do Trabalho Docente na Educação Básica. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Oliveira, D. A., Pini, M. E. & Feldfeber, M. (2011). Políticas educacionais e trabalho docente: perspectiva comparada. Belo Horizonte: Fino Traço.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2019). Relatório do Desenvolvimento Humano 2019. Nova Iorque: PNUD.
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2021). Em uma Armadilha: Alta Desigualdade e Baixo Crescimento na América Latina e no Caribe. (Relatório de Desenvolvimento Humano Regional/2021)



- Puiggrós, A. (2010). Avatares e restrições do direito à educação na América Latina. *Docencia*, 15(40).
- Ruiz, G. R. & Acosta, F. (2017). La educación comparada en américa latina: tradiciones históricas, circulación de temas, perspectivas y usos contemporáneos de la comparación en los estudios pedagógicos. *Revista Educação, sociedade e culturas*, 51(12), 57-75.
- Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Les Presses de L'Université Laval: Quebec.
- Tardif, M. & Lessard, C. (2009). *O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas*. (5 ed.). Petrópolis, RJ: Vozes.
- World Bank. (2020). *Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?*. World Bank Group.



**TRABAJO  
DOCENTE EN  
TIEMPOS DE  
PANDEMIA EN  
AMÉRICA LATINA:**

ANÁLISIS  
COMPARADO

## Sección 2

### **Dificultades y retos y para el trabajo docente durante y después de la pandemia**



# Educación, sociedad y política en el contexto de la Pandemia en América Latina

Myriam Feldfeber

## 1 Introducción

Los estudios sobre trabajo docente en tiempos de pandemia, como el que se presenta en este libro, cobran sentido en los diferentes contextos políticos, económicos, sociales y educativos en los que las y los docentes desarrollan su trabajo. Tanto los contextos previos como los actuales nos ayudan a comprender los efectos de la pandemia sobre la sociedad en general y sobre la educación y el trabajo docente en particular.

América Latina y El Caribe, de acuerdo con la Organización Mundial de la Salud, se ha convertido desde el 1 de junio de 2020 en uno de los epicentros de la crisis sanitaria por Covid-19. Esto podría explicarse por diversas razones: la estructura social y las desigualdades persistentes que caracterizan a la región; las condiciones estructurales en materia de economía, vivienda y salud; el debilitamiento de los Estados luego de varias décadas de implementación de políticas neoliberales; las diversas respuestas por parte de los gobiernos (que incluyen perspectivas negacionistas) y los embates de los movimientos de derecha que en nombre de la defensa de la libertad se oponen a las medidas sanitarias establecidas por los gobiernos.

América Latina es un territorio en disputa, atravesado por profundas desigualdades. Luego de la crisis del modelo neoliberal que se instaló y se consolidó en la región durante la década del '90 a partir del denominado "Consenso de Washington", comenzó un período, que algunos autores denominaron "posneoliberalismo" (Borón, 2003, Sader, 2008) y otros, Ciclo de Impugnación al Neoliberalismo en América Latina (CINAL) (Thwaites Rey y Ouviaña, 2018) que entró en crisis en la segunda década del siglo XXI.

El CINAL que se extendió aproximadamente hasta mediados de la segunda década del siglo, experimentó su propia crisis, producto de sus limitaciones, de sus contradicciones internas, de nuevas demandas sociales, y del cambio en el contexto internacional con la crisis económica iniciada en 2008 y con una nueva ola conservadora de ultra-derecha. Así, en varios países de la región se produjeron restauraciones conservadoras, orientadas fundamentalmente a desandar el camino de mayor intervención estatal destinada a la redistribución del ingreso y a la ampliación de derechos, y a reinstalar al mercado como principio ordenador de la sociedad. Esa restauración conservadora, en algunos países se produjo a través de elecciones democráticas (Argentina, Uruguay, Ecuador), en otros a través de golpes blandos (Paraguay, Brasil), en algunos casos directamente a través de golpes militares (Honduras, Bolivia). Otros países, como en los casos de Chile, Colombia, Perú y México, continuaron con gobiernos que aplicaron políticas neoliberales durante décadas.

Actualmente conviven en la región gobiernos de derecha con otros que se proponen ampliar derechos. Al mismo tiempo los movimientos populares y feministas continúan impugnando el modelo neoliberal. La pandemia, señala Thwaites Rey (2020), no logró desactivar los alzamientos populares que confrontan con el modelo neoliberal, tal como sucede en los casos de Haití, Colombia, Ecuador, Chile y Perú. Mientras en México (2018) y Argentina (2019) se lograba derrotar electoralmente a los gobiernos de derecha, la resistencia en Bolivia hizo posible el desplazamiento mediante elecciones democráticas del gobierno que asumió luego del golpe de Estado al tiempo que las protestas populares continuaron en el resto de los países. Los resultados de las elecciones para la Asamblea Constituyente en Chile y de las presidenciales en Perú marcan el inicio de lo que podría significar un cambio histórico en dos de los países donde el modelo neoliberal tuvo mayor arraigo y continuidad.

En este capítulo presentamos algunas características del contexto político, económico, social y educativo que nos ayuda a comprender las posiciones asumidos por los gobiernos frente a la pandemia. En

primer lugar, caracterizamos la situación en América Latina y las políticas desplegadas por los gobiernos frente a la pandemia. En segundo lugar, describimos la agudización de las desigualdades persistentes en la región. Por último, nos detenemos en el campo educativo para caracterizar la situación de los sistemas desde el cierre de las escuelas a escala global, las políticas desplegadas por los gobiernos para garantizar la continuidad pedagógica y las formas que asumen las tendencias privatizadoras en el escenario de la pandemia.

## 2 La pandemia, las políticas y la situación en América Latina

La COVID-19 ha afectado a 194 millones de personas y ha provocado la muerte de 4,16 millones de personas a nivel mundial<sup>1</sup>. Además, ha paralizado la economía de todo el planeta y ha sumido a la mayor parte de las naciones en una profunda recesión. El costo humano es incalculable, no solo por la cantidad de vidas pérdidas, sino también por las dificultades físicas, emocionales y económicas a las que se enfrentan ahora miles de millones de personas.

Además de los fuertes impactos humanos y sociales debemos considerar que la pandemia es el escenario de una nueva fase de lo que Klein (2011) caracterizó como el “capitalismo de desastre” que utiliza las catástrofes para abrir nuevos espacios de negocios y de mayor rentabilidad. Durante el “shock” que supone lidiar con la crisis, el sector privado suele dar un paso al frente con soluciones de mercado, calculadas y gratuitas para resolver problemas públicos aparentemente irresolubles. Como señala Klein (2020), estas soluciones, que se sustentan en los intereses del sector privado de maximizar sus beneficios, a menudo explotan y exacerbando las desigualdades existentes. En este escenario, los gigantes de Silicon Valley –Google, Amazon, Facebook– están elaborando nuevas tecnologías de inteligencia artificial, robots, aplicaciones de vigilancia para un futuro muy rentable para esas corporaciones, y que pone en serio riesgo no solo la privacidad y las libertades, sino también el empleo de miles de trabajadoras y trabajadores, incluido el sector docente.

1 Datos al 25 de julio de 2021. Fuente Johns Hopkins University Coronavirus Research Center <https://coronavirus.jhu.edu/map.html>.

El virus nos enseña que el neoliberalismo y el dominio del capital financiero han conducido a la sociedad global a una tragedia cuyas consecuencias son más evidentes que nunca en este momento de crisis humanitaria (De Souza Santos, 2020). Por primera vez en la historia, “el capitalismo se encuentra con una catástrofe sanitaria mortal de escala global que desnuda sus ficciones constitutivas. No encuentra ningún organismo mundial ni pacto internacional ni acuerdo entre Estados que sea realmente eficaz para controlar y detener la pandemia” (Alemán, 2020: 18).

En este sentido, es importante tener en cuenta que la pandemia no es un hecho “externo”, que vino a golpear a las economías y a las sociedades de todo el mundo. Por el contrario, hay investigaciones que demuestran que la depredación de los ecosistemas por el avance de la explotación capitalista de los recursos naturales está en el origen de la aparición de nuevos virus que pasan de los animales salvajes a los seres humanos con una contagiosidad y mortalidad inéditas (Brancalion et al., 2020). Así, las causas socio-ambientales de la pandemia muestran que el enemigo no es el virus en sí mismo, sino aquello que lo ha causado, que es este tipo de globalización depredadora y la relación instaurada entre capitalismo y naturaleza (Svampa, 2020). Esto pone de manifiesto la importancia de establecer otro vínculo con la naturaleza y la educación ambiental puede jugar un rol importante en este proceso.

A su vez, tal como lo analiza De Souza Santos (2020), la pandemia muestra de forma cruel cómo el capitalismo neoliberal, que impone la lógica del mercado en todas las áreas de la vida social, debilitó las capacidades de los Estados para responder a las emergencias. Las políticas neoliberales que se vienen implementando (con distinta intensidad y con interrupciones más o menos prolongadas en algunos países) desde hace cuatro décadas en la región han llevado a un endeudamiento creciente y a ajustes fiscales recurrentes, que han tenido como resultado reducciones en los presupuestos destinados a la salud pública, a la educación pública, a la infraestructura económica y social, y en general a recortes en las partidas presupuestarias destinadas a garantizar derechos sociales. Son estos Estados, debilitados por las



políticas neoliberales, los que han tenido que dar respuestas ante la Pandemia y las demandas de la sociedad fortalecer los sistemas de salud con infraestructura, equipamiento, insumos, medicamentos y vacunas, garantizar un ingreso mínimo y/o alimentos a todas las personas que perdieron sus ingresos, garantizar la continuidad de las empresas, fomentar la reactivación de la economía. Entre otras tareas urgentes, también debieron garantizar la continuidad pedagógica en un contexto inédito de interrupciones más o menos prolongadas del dictado de las clases en forma presencial.

Los mercados solo aparecen para dar respuestas sólo en aquellas áreas que constituyen un negocio lucrativo, como puede observarse con el tema de las vacunas, medicamentos e insumos médicos, con las plataformas y los programas de formación en línea diseñados y comercializados por las grandes corporaciones.

En casi todos los países del mundo los gobiernos debieron implementar medidas de confinamiento para contener los contagios, lo que produjo una caída abrupta en la producción de casi todos los bienes y servicios. La paralización de las empresas, a su vez generó una caída de los ingresos de los trabajadores, sea por reducción de los salarios o por pérdida del empleo.

La profunda recesión en la que quedaron sumidas las economías generó una enorme presión sobre los Estados dado que, por un lado, los ingresos tributarios cayeron significativamente por la caída del nivel de actividad, y por otro, los gastos se incrementaron exponencialmente debido a que fue necesario fortalecer los sistemas sanitarios, asistir a la población que vio reducidos sus ingresos (en muchos casos, a cero) y a las empresas para que retuvieran a sus empleados. Además, la extensión de la pandemia hizo necesario sostener esos gastos y destinar recursos adicionales a estimular la demanda para reactivar la economía una vez que la baja de los contagios y el avance de la vacunación lo permite.

Las restricciones a la circulación variaron en los distintos países de acuerdo con la valoración que hicieron los gobiernos de los riesgos sanitarios y de los impactos de la recesión económica, en muchos ca-

sos sobre la base de una falsa dicotomía entre salud y economía. Además de las posturas ideológicas y hasta éticas de los gobernantes, las decisiones sobre la gestión de la pandemia se fueron tomando en los distintos momentos en función de los recursos disponibles y también de la presión de las clases dominantes por eliminar rápidamente las restricciones a la circulación y habilitar toda la actividad económica. A medida que se extendía la duración de la pandemia, se sumaron las presiones de los pequeños comerciantes y pequeños empresarios de distintos rubros, sobre todo de servicios, y el cansancio de la sociedad después de más de un año de restricciones, de caída de ingresos y de disrupción de los vínculos sociales.

Es necesario tener en cuenta que, dadas las características de las sociedades latinoamericanas, donde un gran porcentaje de la población vive en condiciones precarias y el sustento diario depende de trabajos informales, en su mayoría eventuales, que a su vez dependen del nivel de actividad económica, resulta muy difícil imponer medidas de aislamiento y garantizar que se cumplan.

Esto llevó a la mayoría de los países de la región a implementar estrategias destinadas a “aplanar” la curva de contagios para que los sistemas de salud no se saturaran y pudieran dar atención a todos los contagiados que lo requirieran. Sin embargo, en algunos casos el colapso igualmente se produjo. En otros casos, los gobiernos hicieron una apuesta temeraria por no imponer restricciones y lograr una supuesta “inmunidad de rebaño”, estrategia que en los países que la implementaron generó una enorme cantidad de contagios y de muertes, y no evitó el derrumbe de la economía.

Otro factor que incidió de manera importante en la gestión de la pandemia fue que las derechas políticas en muchos países desafiaron las cuarentenas y medidas de cuidado, convocaron a marchas y movilizaciones, se opusieron a las medidas sanitarias y a los planes de vacunación.

En palabras de Thwaites Rey, “las respuestas de los gobiernos al desafío del Covid-19, variaron desde el negacionismo criminal de Bolsonaro en Brasil, la militarización del control en Perú, la ambigüedad de

México, el titubeo zigzagueante de Chile, el desmanejo y represión de Ecuador, el confinamiento temprano seguido de la claudicación ante la oposición derechista en Argentina, entre otras. Las ayudas económicas variaron de acuerdo a la capacidad de las arcas públicas de cada Estado para financiarlas y de los actores políticos y sociales para arrancarlas, pero resultaron insuficientes para detener la profundización de la pobreza y la desigualdad.” (Thwaites Rey, 2020: 14-15).

Todo esto sucede, tal como lo señalamos anteriormente, en un escenario en disputa, caracterizado por la crisis del CINAL y el avance de una restauración conservadora que, en el caso de América Latina, desplazó prácticamente a todos los gobiernos democrático populares que habían sido electos en la región a partir del cambio de siglo, cuando se había iniciado una nueva etapa caracterizada por el cuestionamiento a las políticas de ajuste estructural sustentadas por los principios del Consenso de Washington. Esta restauración implica un fuerte retroceso respecto de los logros democratizadores y de ampliación de derechos que impulsaron, con diverso grado de intensidad y profundidad, los gobiernos democrático-populares en diversos países de la región.

Desde mediados de la década de los noventa, frente a los efectos sociales devastadores de las reformas estructurales neoliberales implementadas en la región, comenzaron a desplegarse movimientos de resistencia que cuestionaron los proyectos de ajuste y las privatizaciones, impugnando al neoliberalismo como proyecto hegemónico. Con el cambio de siglo se inició el CINAL y comenzó a redefinirse el mapa político latinoamericano a partir de la asunción de gobiernos que, con matices y diferentes niveles de radicalidad, internalizaron las demandas populares que, en la mayoría de los casos, posibilitaron sus triunfos electorales. Estos gobiernos implementaron transformaciones económicas, políticas, sociales y culturales definidas genéricamente como progresistas en comparación con aquellas que había impulsado el neoliberalismo en las décadas anteriores (Ouvina y Thwaites Rey, 2018).

Los gobiernos democrático-populares implementaron políticas públicas que trajeron importantes cambios para mejorar la calidad de vida de amplios sectores sociales. En diez años descendió la pobreza

en América Latina y el Caribe: de un 44 % de la población en condición de pobreza en el año 2002 pasamos a un 28% en el 2012, una disminución de cerca de 61 millones de personas (OXFAM, 2015). En el mismo periodo, la desigualdad en el ingreso per cápita también se redujo, pero sigue siendo la más alta del mundo. De acuerdo con el Director de UNICEF para América Latina y el Caribe, la tasa de mortalidad de menores de 5 años se redujo en un 69% entre 1990 y 2013 y la matrícula en la educación primaria aumentó de 87,6%, en 1991, al 95,3% en el año 2011 (Betto, 2014).

Estos gobiernos, luego de ser ratificados en sucesivas contiendas electorales, comenzaron a sufrir derrotas a partir de mediados de la década de 2010. “Ante una creciente crispación de sectores medios y altos frente a las mejoras de ingresos de los sectores populares, estos nuevos gobiernos vuelven a poner en pauta una mayor mercantilización de la sociedad –privatizaciones, flexibilización laboral y previsional–, libre-comercio, alineamiento automático con la política estadounidense y la promoción del emprendedorismo como ideología dominante” (Crespo y Ghibaudi, 2017: 29).

A partir del año 2013 se intensificaron los cuestionamientos a los postulados y a las prácticas de los gobiernos progresistas debido a que, por los efectos de la crisis económica mundial del año 2008, los gobiernos ya no dispusieron de los recursos para garantizar tanto la acumulación como la redistribución de la riqueza. En el contexto de la crisis, fueron las derechas latinoamericanas las que aprovecharon la coyuntura para recuperar la iniciativa política que habían perdido a mediados de los años 2000 (Gaudichaud, et. al., 2019).

De acuerdo con Stefanoni (2018), durante la segunda década del siglo XX el anti-progresismo se expandió por América Latina. La nueva derecha, que llegó al gobierno a través de golpes de estado o de elecciones, articuló un voto que se opone a los aciertos de los gobiernos progresistas. En este escenario, fue creciendo el racismo y el conservadurismo como reacción contra los avances del feminismo y las minorías sexuales. El crecimiento del evangelismo político y la popularidad de políticos y referentes de opinión que declararon la guerra a lo que

denominan “Ideología de Género”<sup>2</sup> son algunas de las expresiones de este anti-progresismo. También se inscriben en esta línea los embates contra la naturaleza política de la educación y las críticas de lo que caracterizaron como “adoctrinamiento en las escuelas” a través de movimientos como “Escola Sem Partido” en Brasil (Frigotto, 2017) y los ataques a los docentes y a sus sindicatos que se oponen a los retrocesos respecto de los derechos conquistados y demandan el cumplimiento del derecho social a la educación.

Esta restauración conservadora al tiempo que busca frenar al avance de los gobiernos progresistas y de los movimientos populares y reprimir las protestas sociales, promueve la difusión de un sentido común que busca legitimar y naturalizar las desigualdades sociales. Con contadas excepciones, son tiempos de ajustes, de vulneración de derechos, que impactan fuertemente en la democracia, en la educación y en el trabajo de las y de los docentes.

De acuerdo con Crisafulli (2019), esta restauración se identifica con la tercera ola neoliberal que ya no promete un orden político conservador como el neoliberalismo de los 70’ ni un orden económico conservador como el neoliberalismo de los 90’. Esta ola promete un orden social conservador en el que la promoción del odio constituye una forma de construcción política de los gobiernos neoliberales.

En el marco de la diversidad de procesos políticos que se desarrollaron a partir del cambio de siglo, cabe preguntarse, con si las transformaciones en la región pueden ser entendidas como procesos sociales de resistencia progresista, y posterior reacción conservadora, dentro de un mismo movimiento neoliberal de larga duración (Crespo y Ghibaudi 2017). También nos interrogamos por los alcances y los límites de las políticas en materia de ampliación de derechos desplegadas por los gobiernos democrático-populares o progresistas, así como sobre las razones por las que las restauraciones conservadoras pudieron desmontar muchas de las políticas destinadas a garantizar derechos, eliminando algunas de las conquistas sociales de la primera década del siglo XXI (Feldfeber y Gluz, 2019).

---

2 Un ejemplo elocuente es el movimiento como “Con Mis Hijos No Te Metas” que surgió en Perú en el año 2016 y que se fue expandiendo en diversos países de la región. En la práctica confrontan con la Educación Sexual Integral (ESI) a la que identifican con la denominada “Ideología de Género”.

### 3 La agudización de las desigualdades persistentes

A pesar de los avances que se dieron en diversos países de la región a partir de las políticas desplegadas por los gobiernos democrático-populares, América Latina sigue teniendo una distribución de la riqueza que la ubica entre las regiones más desiguales e injustas del mundo. De acuerdo con el Informe sobre desarrollo humano 2019 publicado por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), América Latina es la región que registra mayor desigualdad de ingresos. El 10% más rico en América Latina concentra una porción de los ingresos mayor que en cualquier otra región (37%) y el 40% más pobre recibe la menor parte (13%). Según datos del Informe Regional de Desarrollo Humano 2021 del mismo organismo, para una muestra de 10 países de la región<sup>3</sup>, la concentración del ingreso aumentó dado que el 10% más alto concentra en promedio el 49% del ingreso y el 1% más rico se apropia del 21%.

La tendencia a la reducción generalizada de la desigualdad de ingresos (medida por las encuestas de hogares) se estancó en la década de 2010 y había comenzado a revertirse en algunos países incluso antes del inicio de la pandemia. Los países de América Latina y El Caribe tienen niveles de desigualdad más altos que los de otras regiones con niveles de desarrollo económico similares (PNUD, 2021).

En comparación con el ciclo neoliberal previo, durante el posneoliberalismo hubo una clara tendencia a la disminución de las desigualdades. Sin embargo, señala Kessler (2020) que el período se caracterizó más por una disminución de la exclusión que por un avance concreto en términos de igualdad dado que las bases estructurales de las desigualdades se mantuvieron en gran medida inalteradas. La propiedad y la riqueza siguieron tanto o más concentradas que en el pasado. Si bien se observan algunos avances, la política fiscal conservó un efecto redistributivo limitado, por la escasa tributación sobre los más ricos y fueron escasas transformaciones en las estructuras productivas y en los mercados laborales.

América Latina y el Caribe “se ha convertido en una de las zonas críticas de la pandemia de COVID-19, exacerbada por estructuras de protección social débiles, sistemas de salud fragmentados y profundas desigualdades. El COVID19 provocará en la región la peor recesión de

3 Chile, México, Brasil, Perú, Costa Rica, Colombia, El Salvador, Uruguay, Argentina y Ecuador.

los últimos 100 años y se estima que generará una contracción del 9,1% del producto interno bruto (PIB) regional en 2021. Esto podría aumentar el número de personas en situación de pobreza en América Latina en 45 millones (hasta llegar a un total de 230 millones de personas) y el número de personas en situación de extrema pobreza en 28 millones (llegando a un total de 96 millones de personas), poniéndolas en riesgo de desnutrición” (UNESCO, 2020:2).

De acuerdo con datos de la CEPAL (2021) al 30 de junio de 2021, más de 1.260.000 de personas habían muertos por causa del COVID-19 en los países de América Latina y el Caribe, en lo que constituye la mayor crisis sanitaria de la historia reciente de la región. Esta cifra representa el 32% del total mundial a pesar de que su población representa el 8,4% a nivel global. La región también presenta grandes brechas en la vacunación respecto a los países desarrollados.

Además de ser uno de los epicentros de la crisis sanitaria, “la región más desigual del planeta se ha convertido también en el epicentro de la crisis económica. Los elevados niveles de desigualdad y de pobreza, preexistentes a la crisis, junto con la alta informalidad y unas administraciones públicas con recursos insuficientes son un efecto multiplicador que explica la vulnerabilidad de la región y limita su capacidad de contener la pandemia. Esta crisis no afecta a todos por igual. Desde el principio de los confinamientos, han aparecido 8 nuevos mil millonarios en la región, es decir 1 nuevo mil millonarios cada dos semanas, 1 mientras se estima que hasta cincuenta y dos millones de personas se convertirán en pobres y cuarenta millones perderán sus empleos durante este año. La riqueza de esta élite de supermillonarios de la región ha crecido un 17 % desde mediados de marzo” (Oxfam, 2020:3).

La pandemia impactó más fuertemente en la población en condición de marginación social ampliando desigualdades ya existentes, pero también agregando nuevas: la profundización de la fragmentación territorial urbana, una nueva reclusión de las mujeres en la esfera doméstica y la pérdida de importancia del trabajo por cuenta propia (Pérez Sáinz, 2021).

La pandemia también profundizó el alto grado de familiarización de las tareas de cuidado que ya era característico de la región. La sus-

pensión de las clases presenciales, la necesidad de brindar más apoyo a los adultos mayores, y los límites para apelar a la ayuda de parientes no convivientes incrementaron el trabajo de cuidado que deben realizar las familias, que en su gran mayoría es realizado por mujeres. Las dificultades se acentúan en los hogares de menores ingresos, con mayores demandas de cuidado debido al número más elevado de niños y niñas, y sin el espacio físico y las condiciones necesarias para garantizar mínimos de bienestar (Benza y Kessler, 2021).

Las desigualdades en salud acompañan desde hace décadas el patrón de las desigualdades sociales y económicas en la región, con avances y retrocesos. Martich (2021) señala que, así como aumentó la esperanza de vida de la población, también disminuyó un 42% la mortalidad infantil desde 2003, aunque esa reducción presenta grandes disparidades cuando miramos el caso de los niños y de las niñas afrodescendientes o de pueblos originarios.

Como mencionamos anteriormente, la pandemia encontró a los países de América Latina con economías frágiles, crisis políticas, desconfianza en las instituciones y sistemas de salud que debieron enfrentar un nivel de demanda sin precedentes y se vieron obligados a reorganizarse rápidamente para poder dar una respuesta. Sin embargo, en algunos casos han logrado ir sorteando la situación sin llegar a colapsar, aunque nuevamente, dentro de cada país se han evidenciado situaciones muy diferentes. De la misma forma, el virus afectó de manera diferente a las personas según sus condiciones particulares en cuanto al nivel de ingreso, grupo étnico, lugar de residencia, etc. “El virus rápidamente se expandió por los barrios más pobres de los grandes centros urbanos de América Latina. Donde las condiciones de la vivienda son precarias, falta acceso al agua potable o no existe la posibilidad de mantener la «distancia social» y es imposible cumplir con los confinamientos por las condiciones de trabajo precarias, el coronavirus se ha disparado sin piedad. También existe evidencia sobre cómo el virus se cobró más víctimas mortales entre personas de zonas pobres y población afrodescendiente (Martich, 2021: 127).



Tal como lo señalan Benza y Kessler (2020) la desigualdad y la exclusión matan. “El covid-19 nos ha enfrentado de una manera brutal con las falencias de nuestros sistemas de salud, los modos en que la exclusión y las desigualdades gravitan en las probabilidades de enfermarse y morir en todos los grupos de edad y su particular virulencia en los grupos históricamente excluidos, como la población indígena y aquella que sufre la acumulación de desventajas en sus espacios, en sus cuerpos y está acuciada por la necesidad de trabajar aun poniendo en riesgo sus vidas” (Benza y Kessler, 2020: 145).

En lo que respecta al acceso a tecnologías básicas, si bien se ha incrementado, la desigualdad digital persiste en América Latina y El Caribe. De acuerdo con López-Calva (2021) la digitalización en la región toma forma de una pirámide invertida que en cada escalón va dejando atrás a millones de personas en la región. Mientras hay un 84% de personas con teléfono móvil, el 58% de los hogares tiene acceso a internet y sólo el 41% de los hogares cuenta con computadora. Si se considera el acceso a Internet en los hogares y que éstos tengan al menos una computadora, se puede observar que la marginación digital –laboral y educativa– en tiempos de confinamiento alcanza aproximadamente al 60% de la población de América Latina. Las desigualdades se acrecientan en las zonas rurales respecto de las urbanas.

En el campo educativo, las desigualdades condicionaron en buena medida el acceso a la educación remota acentuando la fragmentación ya existente y afectando especialmente a la población más vulnerable que vive en condición de pobreza. No fue posible lograr la continuidad educativa de todos los estudiantes y tal como lo señala la CEPAL (2020b) las soluciones digitales que se implementaron fueron insuficientes.

#### 4 Los sistemas educativos en la pandemia

En el año 2020, y por primera vez en la historia de nuestros sistemas educativos, se interrumpieron las clases presenciales en la mayor parte de los países del mundo debido a las medidas sanitarias para evitar la expansión del virus por COVID-19, en un contexto de crisis, de mucho dolor e incertidumbre.

Esta situación se evidencia en El Mapa Interactivo de seguimiento mundial de los cierres de escuelas elaborado por la UNESCO (2021) que permite dimensionar en qué medida los sistemas educativos han sido afectados por la crisis sanitaria, la cantidad de países con cierres de escuelas y la cantidad de estudiantes afectados, que al mes de marzo de 2020 llegaban a casi el 83% del total. También podemos observar cómo se fue recuperando la presencialidad escolar en la medida en que se avanzó con la vacunación y comenzó a reducirse la crisis sanitaria, con grandes diferencias entre las regiones, países y al interior de cada país, así como con avances y retrocesos que se fueron produciendo con las distintas olas de contagio por la aparición de nuevas variantes del virus.

**Cuadro 1.** Cierre de escuelas y estudiantes afectados por el COVID-19.

|                     | Cantidad de estudiantes afectados | Porcentaje sobre el total de estudiantes matriculados | Cierres a nivel nacional |
|---------------------|-----------------------------------|-------------------------------------------------------|--------------------------|
| 30 de marzo de 2020 | 1,450,430,123                     | 82,8%                                                 | 167                      |
| 6 de julio de 2020  | 690,211,490                       | 39.4%                                                 | 42                       |
| 29 de marzo de 2021 | 205,225,236                       | 11,7%                                                 | 40                       |
| 1 de julio de 2021  | 125,847,342                       | 7,2%                                                  | 16                       |

Fuente: UNESCO: Mapa Interactivo de seguimiento mundial de los cierres de escuelas causados por el COVID-19.

En el caso de muchos de los países de América del Sur, la pandemia comenzó al inicio del ciclo lectivo y, por lo tanto, docentes y estudiantes no habían llegado a conocerse. Nadie sabía cómo se educa en contexto de una pandemia. Los gobiernos, las comunidades educativas, las y los docentes, estudiantes, sindicatos comenzaron a desplegar diversas estrategias para garantizar la continuidad pedagógica. En el caso de los países con organización federal y sistemas educativos descentralizados, esta situación se ha tornado más compleja a partir de las acciones a veces concurrentes, a veces contradictorias, que impulsaron los Estados nacionales y los Estados subnacionales. Por ejemplo, en el

caso de Brasil, al igual que en Estado Unidos, el presidente manifestó su desacuerdo con el cierre de escuelas y realizó declaraciones públicas exigiendo el regreso a las clases presenciales en el momento en el que casi todas las escuelas del mundo permanecían cerradas (Ministerio de Educación de la Nación, 2020).

La pandemia acrecentó las desigualdades existentes en los sistemas educativos, a la vez que está generando nuevas brechas de desigualdad. El derecho social a la educación, que no estaba garantizado en la región, está vulnerado para un porcentaje importante de las y los estudiantes a partir de la pandemia (Renna, 2020; Robalino, Campos Pacora y Larrea, 2020; Saforcada y Baichman, 2020). A quienes ya estaban fuera de las escuelas, en especial en el nivel secundario, se han sumado las niñas, niños y jóvenes que no han podido conectarse a través de medios virtuales. A su vez se observan importantes diferencias tanto entre estudiantes (Cepal, 2020b) como entre docentes (Oliveira, Pereira Junior y Clementino, 2021) en relación con la disponibilidad y el tipo de conectividad y equipamientos tecnológicos.

#### 4.1 Las políticas de los gobiernos para garantizar la continuidad pedagógica

La suspensión de las clases presenciales comenzó, en casi todos los casos, en la segunda semana de marzo de 2020, y su duración se fue extendiendo ante la persistencia de la crisis sanitaria. En ese contexto, la mayoría de países optó por sostener la continuidad del ciclo lectivo a pesar del cierre de las escuelas, recurriendo a diferentes modalidades de aprendizaje a distancia (SITEAL, 2021). Tal como lo señala Renna (2021), estas modalidades se desarrollaron con grandes obstáculos, producto de limitaciones estructurales de los sistemas educativos previas al brote del COVID-19.

Las respuestas más inmediatas y generalizadas fueron las referidas a la alimentación y a las estrategias para lograr llegar con contenidos educativos a los sectores sin conectividad, a través de la televisión, la radio y materiales impresos (Ministerio de Educación de la Nación, 2020)<sup>4</sup>.

4 Los países de América Latina incluidos en el estudio son: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, México y Uruguay.

En la mayoría de los casos no asistimos al pasaje de la educación presencial a la educación virtual, que tiene su propia lógica y requiere de una preparación específica, sino a la implementación de estrategias para garantizar la continuidad educativa a distancia. Entre estas estrategias Robalino, Campos Pacora y Larrea (2020) identifican tres grandes grupos. En el primero se incluyen las actividades en modalidad virtual, mediante el uso de plataformas como Zoom, Microsoft Teams, Google Classroom y redes sociales como WhatsApp y Facebook. El segundo grupo abarca las actividades radiales y audiovisuales, producidas por los propios Ministerios de Educación o en convenio con empresas de tecnología que ofrecen servicios y recursos educativos y el tercero el uso de guías de aprendizaje impresas producidas también por los Ministerios nacionales, estatales o provinciales (según la organización política de cada país). En muchos casos estas guías son elaboradas por los propios docentes, quienes además se han ocupado de la entrega a las y los estudiantes en sus hogares o comunidades.

Entre las acciones asociadas a la implementación de la modalidad a distancia encontramos: activación de las plataformas de aprendizaje de los ministerios nacionales y/o subnacionales, cursos de capacitación docente, adaptaciones curriculares, producción de recursos de aprendizaje en línea y decisiones sobre evaluación y promoción escolar. “Sobre estas respuestas, se percibe de modo reiterado que se intenta reproducir la educación presencial solo que, en otros formatos, trasladando y profundizando problemas presentes en la modalidad presencial, como la implementación de propuestas educativas homogéneas que no tienen en cuenta la diversidad de los estudiantes y en las cuales están ausentes la pertinencia cultural y lingüística, el enfoque de género, la atención a la población con discapacidad, etc. Asimismo, el paso a la educación a distancia, en especial virtual, sin una preparación del sistema educativo, las escuelas y los docentes ha significado el traslado a una “educación bancaria” frente a la pantalla” (Robalino, Campos Pacora y Larrea, 2020: 14). En algunos países también se entregaron dispositivos tecnológicos y se garantizó el acceso a datos gratuitos.

Pese a la pluralidad de estrategias, durante el año 2020 “se hizo evidente que la infraestructura tecnológica era insuficiente, desigual y en muchos casos obsoleta, incluso en el caso de las televisiones analógicas que no podían recibir señales digitalizadas, y que eso afectaba los planes de continuidad pedagógica. Se volvieron relevantes la conectividad y el tipo de artefacto tecnológico disponible, cuyos usos y posibilidades para el trabajo escolar son muy dispares. Fue claro que la desigualdad digital no era ni es una brecha divisoria clara y definida, que coloca a algunos del lado del acceso pleno y a otros en la exclusión completa, sino un proceso sinuoso y multidimensional con una topografía muy densa” (Dussel, 2021: 133). La autora destaca que las posibilidades de conexión y de trabajo escolar a distancia se ven seriamente condicionadas no sólo por la desigualdad de acceso sino también por el uso de los artefactos y por la gran dependencia de los celulares, que tienen menos posibilidades para la producción y el manejo autónomo de textos que las computadoras. Quienes sólo se comunican a través del WhatsApp o por medio de impresos, han tenido escasas posibilidades de encuentros sincrónicos y de seguimiento de las producciones en conversaciones grupales sostenidas en el tiempo. La ausencia del espacio físico pone en evidencia que, “aun con todas sus deficiencias y dificultades, las aulas organizaban un encuentro pedagógico en condiciones más igualitarias que las que permite una infraestructura tecnológica tremendamente desigual, que desborda el tiempo y espacio de trabajo en un continuo permanente y que descarga en las familias y los docentes los costos de conectarse y operar en esa topografía tan heterogénea” (Dussel, 2021: 137).

En lo que respecta al financiamiento de los sistemas educativos, en un informe elaborado por la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) se identifican cuatro tipos de situaciones en relación con los presupuestos educativos y con los recursos específicos para afrontar la pandemia: “a) países donde se redujo el presupuesto y no se dieron subsidios especiales para educación (Brasil, Chile, Costa Rica, Panamá, Paraguay, Uruguay); b) países donde no se redujo el presupuesto ni se otorgaron subsidios especiales para educación (Hon-

duras y Perú); c) países donde no se redujo el presupuesto y se implementaron subsidios especiales para educación (Rep. Dominicana y El Salvador) y d) países donde se incrementó el presupuesto y se dieron subsidios especiales para educación (Argentina)” (IEAL, 2021: 33).

La pandemia permitió visualizar que las desigualdades sociales son mayores que lo que señalaban los análisis que daban sustento al diseño de las políticas educativas, y que pueden profundizarse aún más, como efecto de las también desiguales respuestas que las familias reciben desde la acción del Estado. Al mismo pudo apreciarse una capacidad de respuesta impensada por parte de las comunidades educativas que logró que los sistemas educativos, vistos habitualmente como burocracias difíciles de redireccionar, se hayan reconvertido de un modo sin precedentes (IIPE-UNESCO/CLADE, 2021).

#### 4.2 El avance de las tendencias privatizadoras y mercantilizadoras en el campo educativo

En el campo educativo, el proceso de privatización y mercantilización que se viene desplegando hace décadas, adquirió un nuevo impulso, sobre todo a partir de la emergencia sanitaria que ha afectado a los sistemas educativos de todo el mundo. En este contexto, el aprendizaje en línea y la enseñanza a distancia han posicionado a las tecnologías educativas impulsadas por el sector privado en el centro de la escena.

La «industria mundial de la educación», compuesta por organizaciones privadas y comerciales, está desempeñando una función importante en el contexto de la pandemia por COVID-19, tanto en la escala local y nacional como en la escala internacional para introducir las tecnologías de la educación en las prácticas y en los sistemas de formación. Esta industria “ha marcado la agenda, ha ofertado las soluciones técnicas a las que han recurrido los estamentos educativos gubernamentales y sigue abogando activamente por reformas a largo plazo que supondrían la integración de empresas tecnológicas privadas en los sistemas educativos públicos tanto durante la recuperación de la crisis de la COVID-19 como a posteriori, mediante nuevos modelos «híbridos» de enseñanza y aprendizaje. Durante la pandemia, esta re-

presentación de la industria mundial de la educación ha generado y difundido una poderosa imagen de la COVID-19 como una nueva «oportunidad» para «reinventar» la educación, ha tratado el aprendizaje en casa como un «modelo a pequeña escala» de un futuro digital con formas mixtas de educación y ha fomentado la «experimentación» y la «innovación» para modelar los sistemas educativos del mañana. Ha convertido la crisis en una oportunidad para catalizar la transformación educativa” (Williamson y Hogan, 2020:1-2).

El contexto de la pandemia ha favorecido el avance de la lógica de mercado en la educación que ya se venía expandiendo en la región. Las empresas privadas del sector informático y comunicacional se expandieron y constituyeron coaliciones multisectoriales y alianzas de hecho al amparo de los auspicios y patrocinios provenientes de los organismos internacionales (como UNESCO y UNICEF) y de las entidades internacionales de financiamiento, fundamentalmente el BID y el BM (IEAL, 2021). También la filantropía está «reinventando» la educación al amparo de la pandemia. Williamson y Hogan, (2020) destacan que varias organizaciones filantrópicas tecnológicas, como la Fundación Gates o la Iniciativa Chan Zuckerberg, han destinado fondos multimillonarios a programas de tecnologías de la educación con el objetivo de dar respuesta frente al cierre de escuelas por la crisis sanitaria y consolidar la función a largo plazo del sector privado y la tecnología comercial en la educación pública, logrando una posición de autoridad como “expertos” para transformar la educación del futuro. También describen cómo diversos tipos de empresas del ámbito de la educación han aprovechado la situación de la pandemia para comercializar y promocionar rápidamente sus productos para instituciones educativas, a menudo de forma gratuita o a precios subvencionados durante un tiempo limitado. Muchas empresas educativas están impulsando las plataformas de enseñanza en línea como modelos alternativos a largo plazo para la educación. Las tecnologías de inteligencia artificial han experimentado un notable crecimiento, especialmente en China, debido a su capacidad para proporcionar una educación «personalizada» cuando no hay docentes. Además, están utilizando tecnologías de vigilancia del

alumnado para controlar la asistencia virtual a clase, evaluar el bienestar y el aprendizaje socio-emocional.

Las grandes corporaciones tecnológicas multinacionales, como Google, Microsoft y Amazon, “han visto cómo se disparaba la demanda de sus productos y servicios debido a su capacidad para ofrecer soluciones a escala internacional, con gran rapidez y sin coste. Estas empresas, respaldadas por organizaciones multilaterales con influencia política y estamentos gubernamentales nacionales, han integrado a estudiantes, docentes y escuelas en sus plataformas educativas en línea y sus sistemas en la nube, aumentando las posibilidades de que las instituciones educativas públicas dependan a largo plazo de la infraestructura tecnológica privada” (Williamson y Hogan, 2020:3).

El sector privado ha aumentado su injerencia en el campo educativo, en ausencia de marcos legales que regulen su accionar, a través de diversas líneas de acción: programas de continuidad pedagógica y formación docente; liberación de licencias para el uso de plataformas y uso de datos personales; ofrecimiento de recursos y materiales didácticos “enlatados” y provisión de equipos y/o dispositivos tecnológicos. Los Estados han aceptado estas “soluciones rápidas” que brinda el sector privado ante la urgencia de dar respuestas por la suspensión de clases presenciales (IEAL, 2021) y ante la falta de desarrollos de soluciones tecnológicas por parte de los gobiernos. Algunos países han avanzado en desarrollos propios como en los casos de Uruguay con el Plan CEIBAL, creado en el año 2007, que permite a cada estudiante que ingresa al sistema acceda a una computadora con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo y provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente, y en Argentina con el Plan Federal Juana Manso, creado en el 2020, que provee tecnología al sistema educativo con programas de conectividad, equipamiento, propuestas de capacitación docente en TICs y una plataforma virtual educativa de navegación gratuita.

También la pandemia ha profundizado formas de control de la población dado que se genera una gran cantidad de información sobre estudiantes y docentes, que se ven obligados a entrar en línea en en-



tornos de aprendizaje digital que requieren multitud de datos, todo ello a una escala sin precedentes (Williamson y Hogan, 2020).

Los procesos de estandarización que desde hace años se vienen promoviendo a través de distintos instrumentos, como por ejemplo las pruebas PISA, se han expandido en el nuevo contexto a través del uso de las plataformas y los paquetes tecnológicos. Estos procesos profundizan las tendencias privatizadoras y mercantilizadoras en el campo educativo, no sólo a través de lo que constituye un mercado lucrativo, sino a través de la difusión de valores de mercado que atentan contra la soberanía pedagógica de cada uno de nuestros países.

## 5 Reflexiones finales

A lo largo de este capítulo describimos el contexto social, político y económico de América Latina antes y durante la pandemia, caracterizado por la disputa entre las políticas neoliberales hegemónicas desde los años '90, los gobiernos democrático-populares, las restauraciones conservadoras y las luchas y resistencias de los movimientos sociales. Asimismo, las sociedades de la región están atravesadas por brechas de desigualdad que se han profundizado durante la pandemia a la vez que se están generando nuevas desigualdades.

En este contexto caracterizamos las políticas desplegadas por los gobiernos para enfrentar la crisis sanitaria y garantizar la continuidad pedagógica que ponen en evidencia la diversidad de estrategias, las grandes diferencias en los recursos puestos en juego y las tensiones en la implementación de estas medidas en el marco de la organización política de cada país.

Las diferentes respuestas de los gobiernos ante la suspensión de las clases presenciales y las estrategias para el retorno a las aulas están estrechamente vinculadas con el conjunto de las políticas, las capacidades estatales, las condiciones de vida de las familias, las políticas previas de inversión en plataformas digitales, conectividad y dispositivos tecnológicos tanto para estudiantes como docentes, la formación de los docentes en la apropiación y el uso de las tecnologías y los sentidos que se construyen en torno a la educación en sociedades marcadas por profundas desigualdades.

En el despliegue de las diferentes estrategias estatales, las tecnologías educativas impulsadas por el sector privado están ocupando un lugar central, lo que constituye un mercado lucrativo muy poderoso que se presenta como “la solución” no sólo para la situación de pandemia sino para la educación del futuro poniendo en cuestión la soberanía pedagógica de los países. De este modo se profundizan las tendencias privatizadoras y mercantilizadoras en el campo educativo.

En el contexto de la Pandemia a partir de la suspensión de las clases presenciales, la educación se transformó en uno de los ejes centrales del debate al tiempo que se reconoce la importancia de la escuela en la organización de la vida social y la especificidad del trabajo de las educadoras y los educadores, que han visto intensificadas sus condiciones de trabajo tal como se evidencia en la investigación que se presenta en este libro.

Es necesario recuperar la multiplicidad de iniciativas desarrolladas por las y los docentes en articulación con estudiantes, comunidades y movimientos sociales y la diversidad de experiencias y construcciones colectivas en estos tiempos de pandemia y procesar las situaciones traumáticas vividas. Esto puede constituir un punto de partida interesante para pensar las políticas públicas y construir una agenda educativa desde la región y desde la realidad de cada uno de nuestros países que incluyan políticas en base a la igualdad, que respetan las diferencias y que promuevan la participación social.

## Referencias

- Alemán, J. (2020) *Pandemonium. Notas sobre el desastre*. Ned Ediciones.
- Banco Mundial. (2021). Actuemos ya para Proteger el Capital Humano de Nuestros Niños: Los Costos y la Respuesta ante el Impacto de la Pandemia de COVID-19 en el Sector Educativo de América Latina y el Caribe. World Bank.
- Benza, G. y Kessler, G. (2021). El impacto del Covid en América Latina. En: Benza y Kessler, *La ¿nueva? Estructura social de América Latina*. Buenos Aires. Cambios y persistencias después de la ola de gobiernos progresistas, Buenos Aires: SXXI Editores.
- Borón, A. (2003). El pos-neoliberalismo: un proyecto en construcción. En Sader, E. y Gentili, P. *La trama del neoliberalismo. Mercado, crisis y exclusión social*. CLACSO.
- Brancalion, P. et. al. (2020). Emerging threats linking tropical deforestation and the COVID-19 pandemic. *Perspective in Ecology and Conservation*. Vol 18, Issue 4.
- CEPAL (2020). *Balance preliminar de las economías de América Latina y el Caribe*. Naciones Unidas. [www.cepal.org/es/publicaciones/bp](http://www.cepal.org/es/publicaciones/bp).

- CEPAL (2020b). *Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID- 19*. Naciones Unidas. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf)
- CEPAL (2021). *La paradoja de la recuperación en América Latina y el Caribe. Crecimiento con persistentes problemas estructurales: desigualdad, pobreza, poca inversión y baja productividad*, Informe especial COVID-19 n 11. Naciones Unidas.
- CEPAL/UNESCO (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- Crespo, E. y Ghibaudi, J. (2017). El proceso neoliberal de larga duración y los gobiernos progresistas en América Latina. En: García Delgado, D. y Gradin, A. (comp.) *El neoliberalismo tardío: teoría y praxis* / Documento de trabajo N° 5, Flasco Argentina.
- Crisafulli, L. *El odio como dispositivo político*. (26 de febrero de 2019). La Tinta. Recuperado el 30 de marzo de 2020 de <https://latinta.com.ar/2019/02/el-odio-como-dispositivo-politico/>
- De Sousa Santos, B. (2020) *La cruel pedagogía del virus*. CLACSO. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/clacso/se/20200430083046/La-cruel-pedagogia-del-virus.pdf>
- Dussel, I. (2021). Escuelas en tiempos alterados. Tecnologías, pedagogías y desigualdades. *Nueva Sociedad*. N° 293. Mayo-Junio. <https://www.nuso.org/articulo/escuelas-en-tiempos-alterados/>
- Feldfeber, M; Gluz, N. (2019). Las políticas educativas a partir del cambio de siglo: Alcances y límites en la ampliación del derecho a la educación en la Argentina. *Revista Estado y Políticas Públicas*. N° 13. 19-38.
- Frigotto, G. (org). (2017). Escola “Sem” Partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. UERJ. LPP.
- Gaudichaud, F. et al. (2019). Los gobiernos progresistas latinoamericanos del siglo XXI. Ensayos de interpretación histórica. UNAM Ediciones.
- IEAL (2021). Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19, Informe ejecutivo, CIFRA – CTA, IIPMV-CTERA, IEC-CONADU.
- IIPE-UNESCO/ CLADE (2021). *Desigualdades educativas en América Latina: tendencias, políticas y desafíos. Resumen ejecutivo*. IIPE-UNESCO, CLADE, OXFAM.
- Kessler, G. (14 de mayo de 2020). “La propiedad y la riqueza siguen tanto o más concentradas que en el pasado”. *Agencia Telam*. Recuperado el 14 de junio de 2021 de <https://www.telam.com.ar/notas/202005/463782-gabriel-kessler-la-propiedad-y-la-riqueza-siguen-tanto-o-mas-concentradas-que-en-el-pasado.html>.
- Klein, N. (2007). *La Doctrina del Shock: el Auge del Capitalismo*. Paidós Editorial.
- Klein, N. (8 de mayo de 2020). Screen New Deal. Under Cover of Mass Death, Andrew Cuomo Calls in the Billionaires to Build a High-Tech Dystopia. *TheIntercept*. Recuperado el 10 de junio de 2021 de <https://theintercept.com/2020/05/08/andrew-cuomo-eric-schmidt-coronavirus-tech-shock-doctrine/>
- López-Calva, L. F. (18 de marzo de 2021). *Estás en Mute. Porque el acceso a Internet no es suficiente para la digitalización inclusiva de América Latina y el Caribe*. PNUD. Recuperado el 12 de junio de 2021 de [https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/presscenter/director-s-graph-for-thought/\\_you-are-on-mute--because-internet-access-is-not-enough-for-the-.html](https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/presscenter/director-s-graph-for-thought/_you-are-on-mute--because-internet-access-is-not-enough-for-the-.html)
- Martich, E. (2021). Salud y desigualdad: la pandemia reforzó lo que ya sabíamos. *Nueva Sociedad*. N° 293. Mayo-Junio. [https://static.nuso.org/media/articles/downloads/7.TC\\_Martich\\_293.pdf](https://static.nuso.org/media/articles/downloads/7.TC_Martich_293.pdf)

- Ministerio de Educación de la Nación (2020). *Políticas educativas frente a la pandemia en el contexto internacional*. Informe final, Ministerio de Educación de la Nación de la República Argentina.
- Oliveira, D.A; Pereira Junior, E y Clementino, A.M. (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia*. Informe Técnico. GESTRADO.
- Ouviña, H.; Thwaites Rey, M. (2018). El ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina: auge y fractura. En: Ouviaña, H.; Thwaites Rey, M. (comp.) *Estados en disputa: auge y fractura del ciclo de impugnación al neoliberalismo en América Latina*. El Colectivo, IEALC, CLACSO.
- OXFAM (2015). *Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe*. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/578871/cr-privileges-deny-rights-inequality-lac-300915-summ-es.pdf?sequence=3>
- OXFAM (2020). ¿Quién paga la cuenta? Gravar la riqueza para enfrentar la crisis de la COVID-19 en América Latina y el Caribe. <https://oxfamilibrary.openrepository.com/bitstream/handle/10546/621033/bp-quien-paga-la-cuenta-covid-19-270720-es.pdf>
- Pérez Sáinz, J.P. (2021). Marginación social y nudos de desigualdad en tiempos de pandemia. *Nueva Sociedad*. N° 293. Mayo-Junio. <https://nuso.org/articulo/marginacion-social-y-nudos-de-desigualdad-en-tiempos-de-pandemia/>
- PNUD (2021). Informe regional de desarrollo humano 2021: "Atrapados: alta desigualdad y bajo crecimiento en América Latina y El Caribe". Naciones Unidas. [https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human\\_development/regional-human-development-report-2021.html](https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/library/human_development/regional-human-development-report-2021.html)
- Renna, H. (2020). *El derecho a la educación en tiempos de crisis: alternativas para la continuidad educativa. Sistematización de estrategias y respuestas públicas en América latina y el Caribe ante el cierre de escuelas por la pandemia del COVID-19*. Documento de trabajo para estudiantes. UAR| UNEM| Clúster Educación
- Robalino, M.; Campos Pacora, P y Larrea, D. (2020). Diagnóstico de la situación del derecho humano a la educación en tiempo de pandemia. CLADE – CENAISE.
- Sader, E. (2008). Refundar el Estado. Posneoliberalismo en América Latina. CTA- CLACSO.
- Saforcada, F. y Baichman, A. (2020). *El derecho a la educación en América Latina y el Caribe. De la garantía del derecho al cumplimiento del ODS4 en el siglo XXI: políticas, sentidos y disputas*. CLADE.
- SITEAL (2021). Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19, IIEP, UNESCO. [https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas\\_educativas\\_covid\\_19](https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19)
- Stefanoni, P. (2018). Antiprogresismo. Un fantasma que recorre América Latina. *Nueva Sociedad*. Recuperado el 25 de Septiembre de 2020 de <https://nuso.org/articulo/antiprogresismo/>
- Svampa, M. (2020). Reflexiones para un mundo post-coronavirus en Svampa et al. *La Fiebre*, Editorial ASPO (Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio)
- Svampa, M. (2021). La pandemia desde América Latina. Nueve tesis para un balance provisorio, *Nueva Sociedad* N° 291. Enero-Febrero. <https://www.nuso.org/articulo/la-pandemia-desde-america-latina/>

- Thwaites Rey, M. (2020). Prólogo. En Bautista, C., Durand, A y Ouviaña, H. (compiladores) (2020) *Estados Alterados: reconfiguraciones estatales, luchas políticas y crisis orgánica en tiempos de pandemia*. CLACSO; Muchos Mundos Ediciones; IEALC.
- UNESCO (2020). El impacto de la COVID-19 en América Latina y el Caribe, Resumen Ejecutivo.
- UNESCO (2021). Impacto de la COVID-19 en la educación. <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- Williamson, B. y Hogan, A. (2020). *La comercialización y la privatización en y de la educación en el contexto de la COVID-19*. Internacional de la Educación.



# Trabajo Docentes en Entornos Socio-Técnicos durante la Pandemia en América Latina

Rosa María Torres Hernández  
Mauricio Saldívar Lara

## 1 Introducción

La crisis sanitaria por SARS-CoV2 produjo, en la mayoría de los países del mundo, el cierre de los establecimientos escolares para contribuir a frenar la cadena de contagios, con ello se instauró la educación a distancia en situación de emergencia. Este escenario se ha prolongado por más de un año, y hoy se avizora un regreso que implicará un arduo trabajo de docentes, estudiantes y familias con las prácticas históricamente construidas, las nuevas experiencias producto de la pandemia y la incorporación de otros medios para la enseñanza y el aprendizaje.

En este contexto conviene hacer un análisis de las condiciones y situación de las y los docentes en su relación con los entornos socio-técnicos en el periodo de la crisis sanitaria y como propósito revisar los efectos de medidas de distanciamiento social impuestas por COVID-19 al trabajo de los profesores en la escuela pública de América Latina y el Caribe. A instancias de la Red Estrado se llevó a cabo una encuesta, en este texto se analizan los resultados de la misma en materia de: formación o experiencia previa a la pandemia en el uso de tecnología digitales y educativas; realización de actividades de trabajo no presenciales (a distancia); tipo de dispositivos y recursos usados por el profesorado; y percepción en el manejo de las tecnologías digitales.

Este reporte se organiza en tres apartados el primero establece de manera breve algunos aspectos de la era digital y se reportan datos de los ecosistemas digitales en América Latina y el Caribe, conectividad, uso de internet, brechas digitales, banda ancha y velocidad de conexión. El segundo proporciona datos sobre el trabajo docente en entornos so-

ciotécnicos en situación de Emergencia en América Latina y el Caribe, los apartados uno y dos sirven como el marco de referencia para el análisis de resultados con los datos provenientes de 13 países de la región que corresponden al tercer apartado, y por último, se presentan unas reflexiones finales.

## 2 Era Digital

En este contexto de la pandemia para el ámbito educativo lo que parece un consenso es que “lo digital como contenido o formato optativo... es una parte central de nuestras condiciones de existencia y que atraviesa las formas de producir y transmitir conocimientos en esta época” (Dussel y Trujillo, 2018). Y que, como señalan los Loveless y Williamson (2017) los dispositivos tecnológicos y los datos digitales remodelan la sociedad y la propia vida humana.

En este sentido, en la actualidad se reconoce que existe una nueva situación socio-económica e industrial resultante de la adopción masiva de tecnologías digitales de información y comunicación (Banco de Desarrollo de América Latina, 2017, p. 10). También es cierto que existe abiertos debates acerca del inexorable camino hacia la mayor digitalización y su papel en todos los ámbitos del desarrollo económico. Sobre todo, tomando en cuenta la condición de aquellos países denominados en “vías de desarrollo”, más bien son producto del colonialismo y del capitalismo industrial y financiero de los siglos XX y XXI; esto es, el subdesarrollo no es una etapa de un proceso evolutivo, sino una condición histórica, social y económica (Sukel y Paz, 1970), más aún, el capitalismo es solo uno de los tres pilares de la dominación moderna junto con el colonialismo y el patriarcado (De Sousa, 2021).

Lo anterior permite entender que, a pesar de que en Asia, Latinoamérica y el norte globalizado se ha generado en el último medio siglo una riqueza sin precedente, en la que la tecnología digital, a expiación mundial de la producción, los mercados y las finanzas han tenido un papel relevante en el capitalismo financiero-informacional. El costo de ese crecimiento ha sido una mayor desigualdad económica y mayor inestabilidad social (Sennett, 2006).



Cabe advertir aquí que consideramos a la era digital como una construcción cultural, resultado de “una combinación de ideas y afirmaciones políticas, económicas y culturales, arraigadas en estilos cibernéticos, que se han articulado para definir y periodizar un determinado intervalo de la historia reciente y fabricar una visión tecnificada del futuro” (Loveless y Williamson, 2017, p. 39). De igual manera, debemos tomar en cuenta que la era digital remite a una racionalidad técnica y una narrativa política basada en el conocimiento, lo que involucra cambios en la educación para hacer frente al aumento de la demanda de mano de obra cualificada de principios del Siglo XXI, y de igual forma, se sustenta en el desarrollo informacional y la competitividad con la reconceptualización del desarrollo humano, en otras palabras se trata del proceso para mejorar la vida de los humanos en un contexto social dado en el marco del capitalismo financiero-informacional (Castells y Himanen, 2016, p. 32). Este nuevo modelo de sociedad se caracteriza por

su organización en redes, por la flexibilidad e inestabilidad del trabajo y su individualización, por una cultura de la virtualidad real construida mediante un sistema de medios de comunicación omnipresentes, interconectados y diversificados, y por la transformación de los cimientos materiales de la vida, el espacio y el tiempo, mediante la constitución de un espacio de flujos y del tiempo atemporal, como expresiones de las actividades dominantes y de las elites gobernantes. (Castells, 1997, p. 23)

Cuando hablamos de la era digital, nos referimos a la ya conocida historia que tiene su principio en la década de los años 70 y su clara expansión en los años 90 con la tecnología de la banda estrecha y los cambios que produjo en la comunicación con el correo electrónico y el hipertexto con base en el World Wide Web (Red de Extensión Mundial).

En primera década del Siglo XXI, entre 2002 y 2010, surgió la Web 2.0 y la banda ancha. La Web 2.0 representó el paso a los vehículos interactivos y retroalimentados de socialidad en red, así se generó la creencia del surgimiento de un ámbito cultural más “participativo”, “basado en el usuario” y “de acción colaborativa”.

La conectividad no tardó en evolucionar hasta volverse un recurso valioso, en la medida en que los ingenieros encontraron métodos de codificar toda esta información en algoritmos que contribuyeron a moldear una forma particular de socialidad *online*, a punto tal de convertirla además en un bien redituable en los mercados electrónicos, alimentando un mercado global de medios sociales y contenido generado por los usuarios. (Van Dijk, 2016, p.12)

Esto es, se transitó de la comunicación a la socialidad en red con interactividad y retroalimentación. Tenemos en consecuencia que los hábitos de la vida cotidiana fueron cada vez más, penetrados por las plataformas. A tal grado las plataformas, como señala Cassin (2014) y Van Dijk (2016), más precisamente de las marcas se convirtieron en verbos *twittear*, *googlear* son parte ya de nuestro lenguaje diario. No se trata aquí de dar cuenta de la historia de las redes o el Internet, sino del hecho de que los patrones de comportamiento en la vida *offline* se entretrejen con las normas sociales y sociotécnicas de los entornos *online*.

En este sentido también corresponde indicar la importancia que ha cobrado el surgimiento de la banda ancha para el desarrollo del Internet y las plataformas que permitieron, además de la convergencia de redes, dispositivos y contenido, “el desarrollo de aplicaciones en la nube, más interactivas e intensivas en audio y video, que permiten ofrecer todo tipo de servicios en línea, desde los de ocio y entretenimiento hasta los productivos y de interés social” (Jordán, Galperín y Peres, 2013, p.10).

Por último, en este sucinto recuento de la era digital, no debemos descuidar el papel del Bigdata, si consideramos que los datos tienen un poder performativo que está resignificando la política de la vida (Ruppert, Isin y Bigo, 2017 y por tanto los datos digitales personales como lo señala Loveless y Williamson (2017) son una “nueva clase activos”, “el nuevo petróleo del Internet” que generan valor económico y social. La pandemia agrega una tensión adicional a la discusión en relación al Bigdata, ya que, ante el necesario despliegue de las tecnologías de la información, y con ello la generación de grandes cantidades de datos, se abrió un nuevo tema, la seguridad y el despliegue de los datos (CEPAL, 2020a).

De manera específica para la educación, se reconoce que existe un aumento en las políticas y acciones e impulso a las Tecnologías de la Información, Comunicación, Conocimiento y Aprendizaje digital (TIC-CAD) tanto en el análisis y recolección de datos como en la medición del funcionamiento de las aulas, el rendimiento de las instituciones educativas y la investigación. Por supuesto que todos esto está asociado a los mecanismos de rendición de cuentas, los imperativos comerciales, los conocimientos científicos y la práctica profesional. Es así que la educación no escapa a la producción de códigos para el software digital que es posible por la generación de datos digitales, que son fuentes primordiales de poder social y que dan información clave sobre la educación y la enseñanza (Williamson, 2017).

### 3 Ecosistemas Digitales

En el análisis de los datos correspondientes a Latinoamérica y el Caribe en materia de conectividad y uso digital recurrimos a los trabajos realizados por los estudiosos de los ecosistemas digitales, particularmente a lo planteado por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL).

Los ecosistemas digitales se definen como:

el conjunto de prestaciones y requerimientos de diversa naturaleza que se proveen desde y a través de las redes de telecomunicaciones, el conjunto de infraestructuras y prestaciones asociadas que habilitan la prestación de dichos servicios, así como la interacción entre los prestadores de servicios de distinta naturaleza que constituyen la cadena de valor extendida de servicios de Internet. (Katz, 2015, XVIII)

Para efectos de este documento solo reportamos algunos de los indicadores básicos para determinar el índice de desarrollo del ecosistema digital, esto es, los servicios de conectividad, sustentados en redes de telecomunicación: el acceso y velocidad de la banda ancha móvil; la banda ancha fija y móvil y el Internet. No nos referiremos a todos los elementos de un ecosistema digital integral como el patrón de consumo de productos y servicios digitales. Reconocemos que los estudios

de los ecosistemas les interesan los nuevos modos de producción de información y contenidos, diferentes comportamientos sociales relativos al uso y consumo de bienes, y un impacto económico y social más importante que el de tecnologías de información y comunicación consideradas de manera aislada porque están en pro del desarrollo económico que se sustenta fundamentalmente en la capacidad de generar valor agregado a partir de los ecosistemas digitales con eficiencia sistémica, facilitar el encadenamiento productivo y constituirse una industria por sí misma al mismo tiempo que crear ventajas comparativas (Katz, 2015). Sin compartir sus premisas acerca del papel de los medios digitales y el desarrollo, sí que sus estudios permiten tener datos clave de características básicas de elementos de la región latinoamérica y caribeña en materia de servicios e infraestructura digital, y rebasar la perspectiva centrada en la dotación tecnológica entendida como disposición de dispositivos y conectividad.

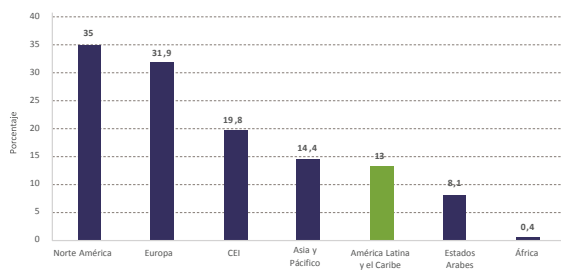
En el caso de América Latina y el Caribe se observa, en las décadas recientes, avances relevantes en adopción de tecnologías. No obstante, el nivel en el desarrollo de su ecosistema digital es intermedio, 49,923 (en una escala de 0 al 1000), en correspondencia con otras regiones, es así que Latinoamérica se encuentra en una posición más avanzada respecto a África y Asia Pacífico, pero con rezago frente a Europa Occidental América del Norte, Europa de Este y los Países Árabes. Además de lo anterior la región tiene una tasa de crecimiento anual del índice inferior a la de otras regiones, como aparece en la tabla 1 (Katz, R., Jung, J., y Callorda, F, 2020).

**Tabla 1.** Índice de desarrollo del ecosistema digital, 2018.

| Región                     | Índice |
|----------------------------|--------|
| América del Norte          | 80,85  |
| Europa Occidental          | 71,06  |
| Estados Árabes             | 55,54  |
| América Latina y el Caribe | 49,923 |
| Asia Pacífico              | 49,16  |
| África                     | 35,05  |

Fuente: Observatorio CAF del Banco de Desarrollo de América Latina, 2018.

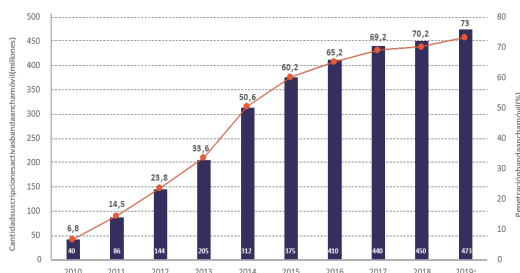
Según datos del Observatorio CAF del Banco de Desarrollo de América Latina, en esta región, la suscripción de la banda aumentó en 9% y su penetración de suscriptores fue del 13%. En banda ancha móvil se aprecia un incremento que va de 6,8 en 2010 a 73 en 2019 (gráfica 1). Dado este desarrollo, América Latina es hoy la quinta región con mayor penetración de suscripciones de banda ancha fija y móvil después de Norteamérica, Europa, Asia y Pacífico, y los países de la CEI (gráfica 2).



**Gráfica 1.** Regiones del mundo, suscripciones banda ancha fija, 2019<sup>a</sup>.

Fuente: ORBA de la CEPAL con base en ITU WorldTelecommunication/ICT Indicatorsdatabase. Octubre 2019.

Nota: CEI: Comunidad de Estados Independientes; incluye a Armenia, Azerbaiyán, Bielorrusia, Georgia, Kazajistán, Kirguistán, Moldavia, Rusia, Tayikistán, Ucrania, Turkmenistán (asociado) y Uzbekistán. a Estimaciones.



**Gráfica 2.** América Latina y el Caribe, penetración de banda ancha móvil, 2010 – 2019.

Fuente: CEPAL con base en Unión Internacional de Telecomunicaciones (UIT), ITU WorldTelecommunication/ICT Indicatorsdatabase, octubre 2019.

El crecimiento promedio de la banda ancha móvil anual es 31%. En 2019, cerca del 95% de la población estaba cubierta por una red mó-

vil 3G y el 88% por una red 4G, para el primer trimestre de 2020, el 32% del total de conexiones móviles usaban 3G y el 51% 4G.

En cuanto al internet, la región latinoamericana es la cuarta “región del mundo con mayor penetración de usuarios de Internet, después de Norteamérica (88.5%), Europa (82.5%) y los países de la Comunidad de Estados Independientes (CEI, 72.2%). La tabla 2 permite dar cuenta del porcentaje de penetración de internet en 20 países de América Latina y el Caribe.

**Tabla 2.** Penetración de Internet (2018-2020).

| País                                | 2018    | 2019    | 2020    |
|-------------------------------------|---------|---------|---------|
| Argentina                           | 77,78 % | 81,42 % | 85,24 % |
| Barbados                            | 84,03 % | 86,37 % | 88,77 % |
| Bolivia                             | 48,22 % | 53,04 % | 58,34 % |
| Brasil                              | 74,22 % | 81,64 % | 89,80 % |
| Chile                               | 82,33 % | 82,33 % | 82,33 % |
| Colombia                            | 66,68 % | 71,40 % | 76,47 % |
| Costa Rica                          | 74,09 % | 76,88 % | 79,79 % |
| República Dominicana                | 74,82 % | 82,31 % | 90,54 % |
| Ecuador                             | 60,67 % | 64,27 % | 68,09 % |
| El Salvador                         | 37,20 % | 40,92 % | 45,02 % |
| Guatemala                           | 71,50 % | 78,65 % | 86,52 % |
| Honduras                            | 34,06 % | 36,60 % | 39,33 % |
| Jamaica                             | 60,58 % | 66,64 % | 73,30 % |
| México                              | 65,77 % | 67,75 % | 69,79 % |
| Panamá                              | 62,01 % | 66,45 % | 71,20 % |
| Paraguay                            | 64,99 % | 69,16 % | 73,60 % |
| Perú                                | 52,54 % | 56,65 % | 61,08 % |
| Trinidad & Tobago                   | 81,58 % | 86,06 % | 90,79 % |
| Uruguay                             | 70,21 % | 72,20 % | 74,24 % |
| Venezuela                           | 79,20 % | 87,12 % | 95,83 % |
| América Latina (promedio ponderado) | 68,66 % | 73,52 % | 78,78 % |
| OCDE (promedio ponderado)           | 83,93 % | 86,07 % | 88,33 % |

Fuente: Unión Internacional de Telecomunicaciones; análisis Telecom AdvisoryServices.

Nota: Los últimos datos provistos por la UIT son para el 2017 y el 2018 según el país. Los datos del 2019 y el 2020 han sido extrapolados en base a la tasa de crecimiento del último año con información provista por la UIT.

Importa dejar sentado además que como lo indicó la CEPAL desde 2011, “entre el 75% y 85% de los datos que circulan en América del Sur, por ejemplo, incluso contenidos locales, pasan por Miami, lo que eleva los costos de conexión” y establece una clara dependencia (CEPAL, 2011, p.8).

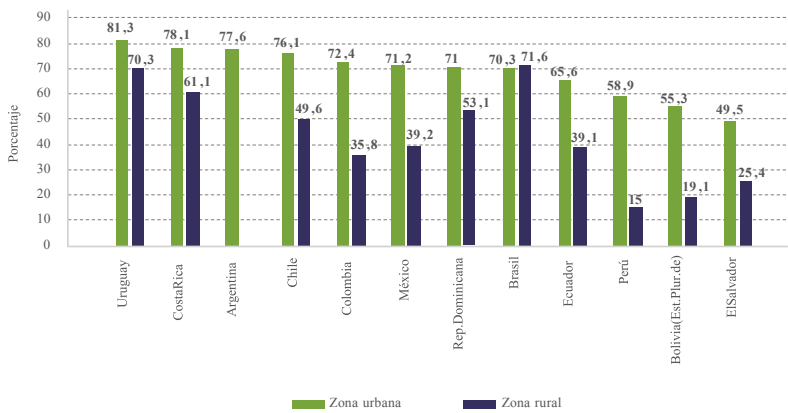
Como se advierte, la digitalización de los hogares latinoamericanos y caribeños indica una creciente conectividad y uso de Internet, fundamentalmente con el empleo de plataformas y servicios digitales. Cabe considerar además de la conectividad, la capacidad de utilizar tecnologías digitales para generar, procesar y compartir información. Por ejemplo, en algunos países de la región en el año 2018 se registró que:

60 millones de personas tienen perfiles en LinkedIn en la región, y solo en Brasil hay 100 millones de cuentas de Facebook. En México, entre tanto, se generan 35 millones de recibos electrónicos al día (Ivanschitz y Korn, 2017). Las plataformas digitales también abren las puertas a los emprendedores. Además de las de carácter internacional como Uber, Cabify y Airbnb, se ha producido un aumento de los servicios digitales desarrollados a nivel local, como por ejemplo Tappsi en Colombia (para los taxis); Arriendas en Chile (para el alquiler de vehículos); Fondeadora en México y Catarse en Brasil (tercerización abierta de tareas o crowdsourcing), y Aliada en México para los servicios domésticos (Sundararajan, 2017). (BID, 2018, p.97)

Pero estos números pueden ser engañosos, ya que estar en línea solo en algún momento de la cotidianeidad o en un periodo del es diferente a el empleo regular de banda ancha en el día a día. A lo dicho, habría que añadir la relación del uso y la conectividad que está determinada por variables socioeconómicas, urbanización, género, edad e incluso factores étnico-raciales. Así la pertenencia a grupo etario, los ingresos y la dicotomía rural/urbana en lo digital plantea la marginalización, porque la brecha digital representa un obstáculo para sectores importantes de la población que dependerían del acceso a Internet para recibir información sanitaria, descargar contenidos educativos para resolver la situación educativa en condiciones de emergencia, con la consabida profundización de la desigualdad y discriminación.

En lo referente a la conectividad por grupo etario, los jóvenes y adultos mayores son los que tienen menor conectividad, 42% de los menores de 25 años y el 54% de las personas mayores de 66 años no tienen conexión a Internet; los más conectados son los grupos etarios de 21 a 25 años y de 26 a 65 años (CEPAL, 2020a). El 46% de los niños y niñas de entre 5 y 12 años viven en hogares que no están conectados.

En cuanto a las zonas urbanas y rurales, 33% de los hogares urbanos no está conectado en contraste con 77% de hogares rurales no conectados. La brecha de usuarios de Internet entre el área urbana y rural es relevante, ya que alcanza los 25 puntos porcentuales, y en algunos países llega a los 40 puntos porcentuales, como se observa en la gráfica 3. En Bolivia (Estado Plurinacional de), El Salvador, el Paraguay y el Perú, más del 90% de los hogares rurales no cuentan con conexión a Internet” (CEPAL, 2020a, p.3).



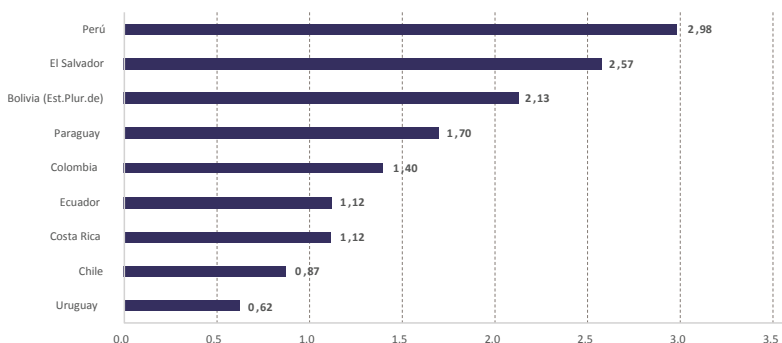
**Gráfica 3.** Países seleccionados de América Latina y el Caribe, usuarios de Internet por zona urbana y rural, 2018 (Porcentaje sobre el total de la población en cada zona).

Fuente: Observatorio Regional de Banda Ancha (ORBA) de la CEPAL con base en las encuestas de hogares del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG). La información de Brasil, República Dominicana y México proviene de la UIT WorldTelecommunicationsIndicatorsDatabase, 2020, y la información de Colombia proviene de la Encuesta de Calidad de Vida del DANE.  
Nota: Los datos de Chile y Ecuador corresponden al año 2017.



Las brechas en razón de los ingresos por zona geográfica son significativas. En el análisis de las diferencias entre 12 países de América Latina y el Caribe en 2017 y 2018, se encontró que Chile, Brasil y Costa Rica registran más del 50% de hogares con internet en el quintil más bajo, en tanto que Bolivia (Estado plurinacional de), República Dominicana, El Salvador, Perú y Paraguay muestran un porcentaje menor a 10% en ese mismo quintil (gráfica 4).

Los bajos y altos ingreso determinan el potencial de uso de internet. Cabe precisar que, en los años 2017 y 2018, de los más de 40 millones de hogares no conectados, la mitad se ubican en los dos quintiles más pobres (Ver gráfica 4). “En los países con menores diferencias, la relación entre la cantidad de usuarios de los quintiles de mayor y menor ingreso (quintiles 1/5) era de menos de 1 vez; en tanto que, en los países con mayor diferencia, esta relación llegaba a ser cerca de tres veces” (CEPAL, 2021, p.10).



**Gráfica 4.** Países seleccionados de América Latina y el Caribe, relación de usuarios de Internet de altos y bajos ingresos (quintiles 5/1), 2018.

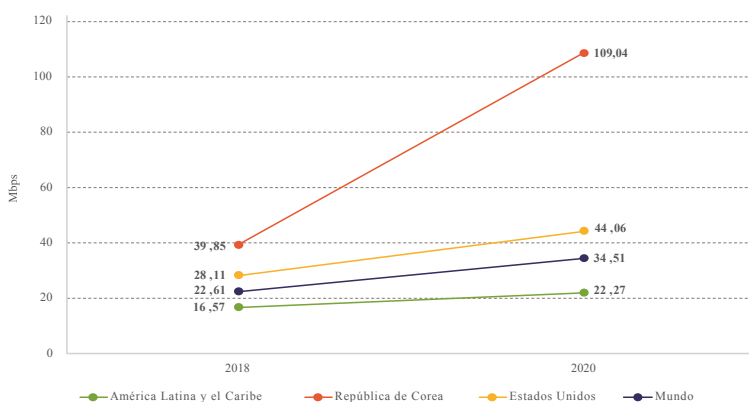
Fuente: Observatorio Regional de Banda Ancha (ORBA) de la CEPAL con base en las encuestas de hogares del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).

Nota: Los datos de Chile y Ecuador corresponden al año 2017.

En cuanto a los indígenas, con datos de 2015, se tiene registro de que la brecha digital entre los indígenas y el resto de la población, por ejemplo, en México era de 0.3, mientras, en Panamá era de 0.7 y en Venezuela de 0.6. Estos datos se vuelven más dramáticos si consideramos

el género, ya que ser mujer reduce en un 6% la probabilidad de acceso, por ejemplo, en México, el 70% de los niños no tiene acceso a Internet, pero si eres una niña indígena la tasa se acerca al 100% (Bianchi, 2015).

Un último indicador del ecosistema digital de América Latina y el Caribe, que señalaremos en este documento, es la velocidad de banda ancha. En la gráfica 5 se observa la marcada diferencia en la velocidad de conexión de la banda ancha móvil entre Corea y la región latinoamericana y caribeña.



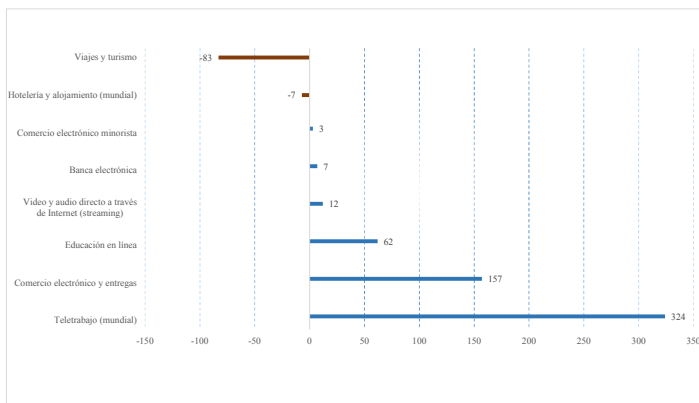
**Gráfica 5.** América Latina y el Caribe, Corea, Estados Unidos y mundo, velocidades de conexión banda ancha móvil, 2018-2020.

Fuente: ORBA de la CEPAL con base en OoklaSpeedtest Global Index (<http://www.speedtest.net/global-index/colombia#mobile>).

Vale anotar aquí que las redes latinoamericanas están siendo afectadas por el aumento exponencial del tráfico en la Internet en el periodo de pandemia. En el mes de marzo del año 2020 se identificó “disminución de velocidad de banda ancha fija en Chile (-3%) y Ecuador (-19,6%), combinado esto con un incremento de la latencia de la misma tecnología en Brasil (11,7%), Chile (19,0%), Ecuador (11,8%) y México (7,4%)” (Ookla/Speedtest apud Katz, Jung, y Callorda, 2020, p. 3), asunto que sin duda repercute en el desarrollo de actividades de la educación a distancia en situación de emergencia.

## 4 Trabajo Docente en Entornos Sociotécnicos en Situación de Emergencia en América Latina y el Caribe

Partamos del siguiente dato, entre el primer y segundo trimestre de 2020, el uso de soluciones de teletrabajo aumentó 324% y la educación a distancia más de 60%, solo superado por el comercio electrónico y entregas (157%) (Ver gráfica 6) (CEPAL, 2020a).



**Gráfica 6.** América Latina (5 países) cambios en el nivel de actividad según sector entre el primer y segundo trimestre de 2020 en función del tráfico en sitios web y uso de aplicaciones (En porcentajes).

Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de datos de SimilarWeb [en línea] [similarweb.com](https://similarweb.com) [fecha de consulta: 3 de agosto de 2020].

Nota: las de educación en línea incluye: uba.ar, unc.edu.ar, mineduc.cl, incap.cl, uc.cl, uchile.cl, senasofiaplus.edu.co, brainly.lat, www.unad.edu.co, unal.edu.co, unam.mx, blackboard.com, edmodo.com, brainly.com.br, brasilescola.uol.com.br, colaboraread.com.br, qconcursos.com. La información empleada corresponde a: Argentina, Brasil, Chile, Colombia y México.

Sin duda la educación en situación de emergencia en entornos sociotécnicos ha sido, y sigue siendo sustantiva para la región. Hasta el momento sólo en Nicaragua y Haití permanecen totalmente abiertos los servicios educativos, en el resto de los países de la región se encuentran parcialmente abiertos o cerrados por Covid-19, en ellos se sigue recurriendo y se proyecta que así será aún con regreso a los establecimientos escolares, a la enseñanza en entornos sociotécnicos (Ver tabla 3).

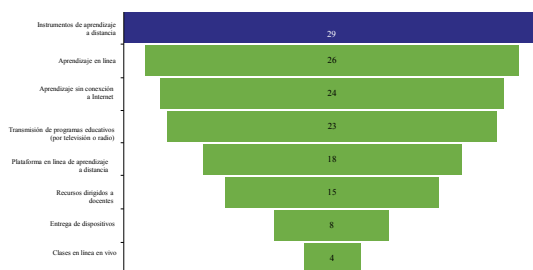
**Tabla 3.** Monitoreo global del cierre de escuelas por COVID-19 y número de estudiantes afectados, América Latina y el Caribe al 3° de junio de 2021.

| Cierre de escuelas   | País                              | Número de alumnas | Número de alumnos |
|----------------------|-----------------------------------|-------------------|-------------------|
| Parcialmente abierta | Guatemala                         | 2,221,117         | 2,338,501         |
|                      | El Salvador                       | 792,592           | 812,253           |
|                      | Costa Rica                        | 664,305           | 653,176           |
|                      | Colombia                          | 6,408,824         | 6,433,465         |
|                      | Brasil                            | 26,579,822        | 26,318,527        |
|                      | Bolivia (Estado plurinacional de) | 1,443,616         | 1,523,119         |
|                      | Chile                             | 2,434,109         | 2,456,983         |
|                      | Argentina                         | 7,423,912         | 6,778,237         |
|                      | Paraguay                          | 877,249           | 867,640           |
|                      | República Dominicana              | 1,562,01          | 1,444,789         |
|                      | Cuba                              | 1,009,332         | 1,103,490         |
| Cerrado por Covid-19 | México                            | 18,794,960        | 18,794,651        |
|                      | Honduras                          | 1,166,682         | 1,124,271         |
|                      | Panamá                            | 510,196           | 488,152           |
|                      | Venezuela                         | 4,476,650         | 4,513,213         |
|                      | Ecuador                           | 2,567,807         | 2,564,090         |
|                      | Perú                              | 4,923,000         | 4,988,513         |
|                      | Uruguay                           | 480,303           | 476,001           |
| Totalmente abierto   | Nicaragua                         | s.d               | s.d               |
|                      | Haití                             | s.d               | s.d               |

Nota: Las cifras corresponden al número de alumnos matriculados en los niveles de educación preprimaria, primaria, secundaria inferior y secundaria superior [niveles CINE 0 a 3], así como en los niveles de educación terciaria [niveles CINE 5 a 8]. Cifras de matriculación basadas en los datos más recientes del Instituto de Estadística de la UNESCO.

La CEPAL indica que en lo que se refiere a los entornos sociotécnicos, el uso de plataformas se privilegió por encima de otras modalidades a distancia. A partir de un estudio en 29 país latinoamericanos y del Caribe estableció que 26 países (gráfica 7), implementaron formas de aprendizaje por Internet y 24 establecieron estrategias de aprendizaje a distancia en modalidades fuera de línea, incluidos 22 países en que se

ofrece aprendizaje a distancia en ambas modalidades (fuera de línea y en línea) (CEPAL, 2020b).



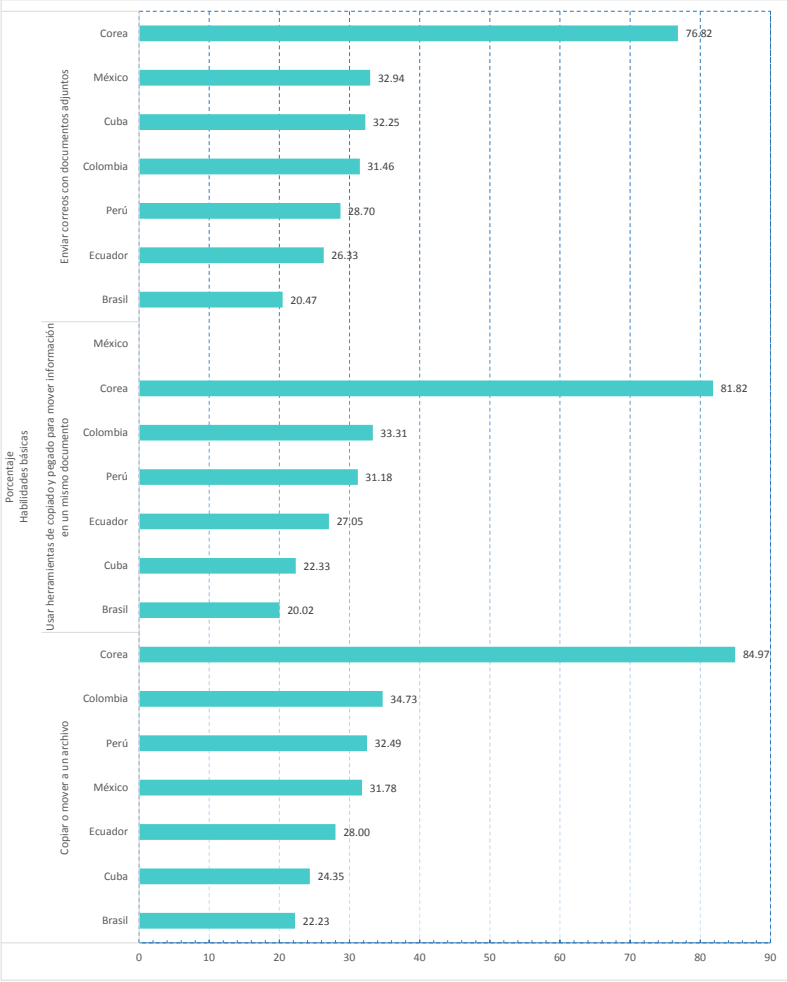
**Gráfica 7.** América Latina y el Caribe (29 países): estrategias de continuidad de estudios en modalidades a distancia (En número de países).

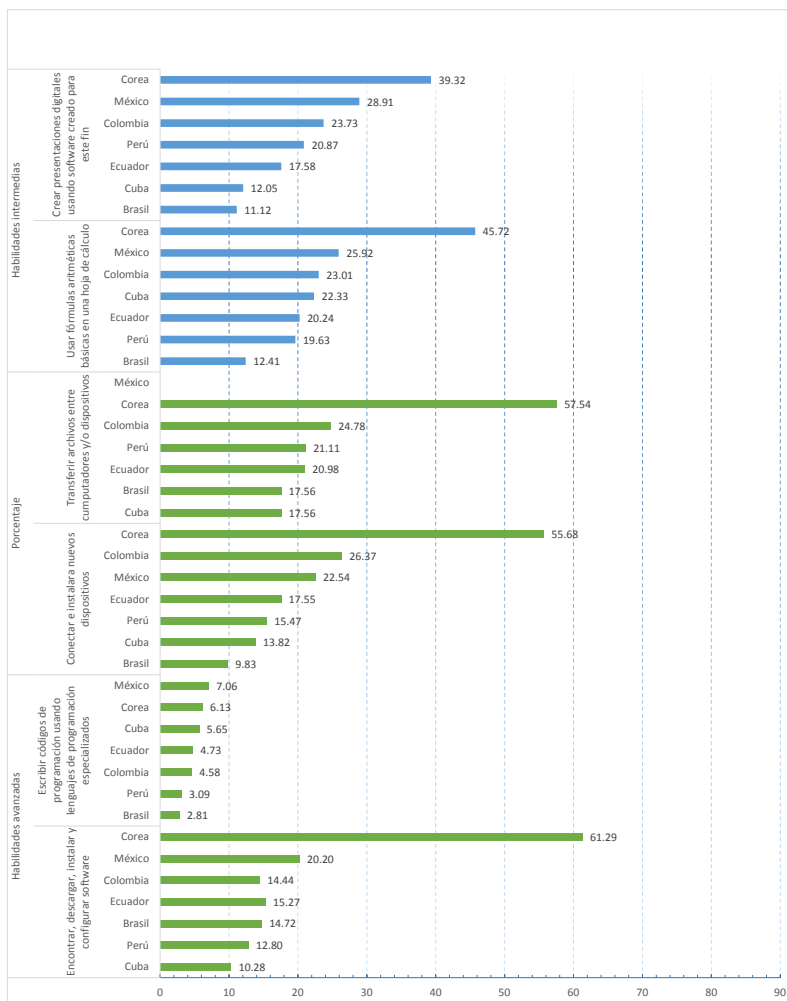
Fuente: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)/Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), “La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19”, Informe COVID-19, Santiago, 20 de agosto de 2020.

Nota: los países que hacen parte del estudio son: Argentina, Bahamas, Barbados, Belice, Bolivia (Estado Plurinacional de), Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Granada, Guatemala, Guyana, Haití, Honduras, Jamaica, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Santa Lucía, Surinam, Trinidad y Tobago, Uruguay y Venezuela (República Bolivariana de).

En este contexto es necesario reiterar que como indicamos (Ver tabla 1) se ha incrementado la penetración de Internet, lo que revela, por un lado, el avance de la tecnología en la región para poder afrontar el confinamiento impuesto por la pandemia, y por otro, hace visibles las condiciones y obstáculos para afrontar los retos educativos con uso de tecnologías digitales; en tanto que la marginalización implícita del 21% de la población en el uso de Internet excluye una porción importante de los habitantes (Katz, R., Jung, J., y Callorda, F, 2020). Destacaremos aquí de manera concisa solo algunas de las condiciones para el desarrollo de trabajo docente en entornos sociotécnicos en situación de emergencia en América Latina y el Caribe: habilidades y conocimientos digitales; desigualdad en el uso y acceso a dispositivos digitales de niñas, niños y jóvenes, así como la condición de trabajo en confinamiento de las mujeres, sean profesoras o madres de familia.

Abordemos en primer lugar las conocimientos y habilidades digitales, los países de América Latina según la CEPAL, 40% de la población posee conocimientos básicos de informática, para actividades intermedias la proporción es de 30% y para las actividades avanzadas 25%. En la gráfica 8 se puede observar con mayor detalle los datos por habilidad y país de la región en contraste con Corea:





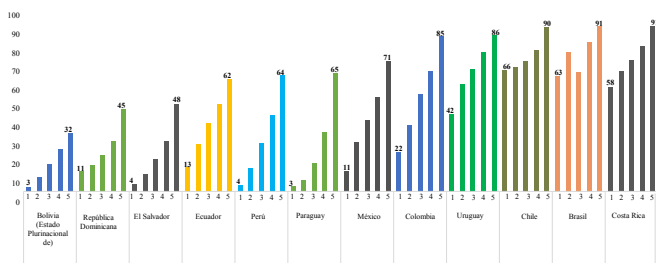
**Gráfica 8. Países seleccionados habilidades digitales, 2019.**

Fuente: CEPAL con base en ITU, 2019.

Nota: Blanco implica que no se tiene información para ese país. Para cada país, el valor de las habilidades básicas corresponde a: copiar o mover un archivo o carpeta, usar herramientas de copiar y pegar para duplicar o mover información dentro de un documento, enviar correos electrónicos archivos adjuntos y transferencia de archivos entre una computadora y otros dispositivos. El valor de las habilidades estándar corresponde a las actividades basadas en computadora para: uso de fórmula aritmética básica en una hoja de cálculo; conectar e instalar nuevos dispositivos; crear presentaciones electrónicas con software de presentación; y encontrar, descargar, instalar y configurar software. El valor de las habilidades avanzadas el valor de escribir un programa de computadora usando un lenguaje

de programación. Si consideramos el acceso al uso de dispositivos en los hogares, encontramos que, después del teléfono móvil, el dispositivo más común dentro de los hogares es la computadora portátil, no así las computadoras de escritorio y las tabletas. En promedio, alrededor de un 57% de los estudiantes de los siete países analizados por los estudios de la CEPAL, cuentan con este tipo de dispositivo en el hogar. Sin embargo, las diferencias son significativas, entre 70% y 80% los estudiantes del cuartil socioeconómico y cultural más alto (cuarto cuartil) cuentan con una computadora portátil en el hogar de los estudiantes, frente a solo 10% o 20% de los estudiantes del primer cuartil<sup>1</sup>; por tanto, hay que considerar, dadas la condición socioeconómica, la alta probabilidad de que varios miembros del hogar requieran acceder a un mismo dispositivo para poder continuar con sus actividades educativas o laborales. Por ejemplo, en el caso de México, en una encuesta llevada a cabo en el año 2020 por Comisión Nacional para la Mejora Continua de la Educación (MEJOREDU), con la participación 194 000 personas entre estudiantes, madres y padres de familia, docentes, directores y directoras de escuelas de educación básica en México por el acceso a dispositivos para realizar sus tareas escolares, contaban con acceso a computadora 62.7% en primaria y 50.2% en secundaria, teléfono móvil de uso exclusivo: 62.4 y 23.8%.

Debemos tomar en cuenta además las brechas por condiciones socioeconómicas, ya que el acceso en los hogares de la región por quintiles marca claramente una brecha entre los hogares y entre los países, tal como se observa en la gráfica 9.



**Gráfica 9.** Países de América Latina: Porcentaje de hogares conectados por Quintil de Ingreso, 2018.

Fuente: Observatorio Regional de Banda Ancha (ORBA) de la CEPAL con base en las encuestas de hogares del Banco de Datos de Encuestas de Hogares (BADEHOG).  
Nota: La estadística para Brasil, Chile, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Paraguay y Uruguay incluye internet móvil. Los datos de todos los países corresponden al año 2018, los datos para Chile y Ecuador corresponden a 2017.

En cuanto a los grupos etarios, los adolescentes tienen mayor acceso a Internet y a teléfonos celulares que los niños y niñas de enseñanza primaria (Trucco y Palma, 2020). De igual manera, en términos

<sup>1</sup> Las excepciones son Chile y el Uruguay, que cuentan con un mayor nivel de acceso a este tipo de equipamiento, quizá se deba a los programas públicos de provisión de dispositivos móviles.



de desigualdad, las mujeres tienen menos acceso a la tecnología. Esto es particularmente relevante en una profesión en la que el número de mujeres es significativo.

A nivel mundial, hay 200 millones más de hombres que mujeres con acceso a Internet, y las mujeres tienen 21% menos probabilidad de tener un teléfono móvil, un recurso clave en países “en desarrollo” donde los teléfonos brindan acceso a seguridad, redes de contención/organización, sistemas de alerta temprana, atención de salud móvil y transferencias de dinero. (OEA, 2020, p.21)

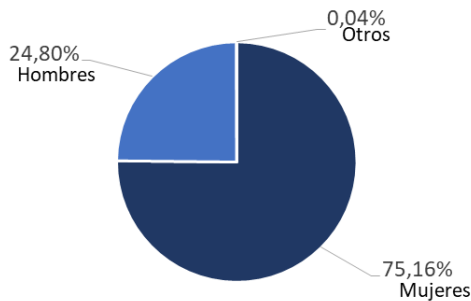
En el contexto del COVID-19, esta brecha digital de género tiene implicaciones cruciales para el acceso de las mujeres a información y servicios de salud, noticias públicas sobre medidas de aislamiento y cuarentena, y desarrollo de su trabajo o acompañamiento en la educación de sus hijas e hijos. Importa dejar sentado, además que son ellas quienes tienen doble o triple jornada laboral, situación que se ha agravado con las medidas del confinamiento, particularmente en las familias con hijos/as en edad preescolar o que no pueden asumir de manera autónoma la educación a distancia.

## 5 Resultados

En el caso del trabajo docente en Latinoamérica y el Caribe durante la pandemia, se partió de una muestra total no probabilística por voluntariado de 28,324 docentes, provenientes de 13 países: Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Perú, Uruguay, Honduras, El Salvador, Panamá y República Dominicana.

La distribución por género del personal docente se conformó por 21,288 mujeres (75.16 %), 7,025 hombres (24.80 %) y solo 11 personas (0.04 %) reportaron identificarse con un género distinto (Ver gráfica 10). Estos datos reflejan que la participación de mujeres fue mayoritaria, abarcando hasta tres cuartas partes de la muestra total, condición que hizo necesario el trabajo sólo en término de porcentaje para obtener valores proporcionales entre los géneros. Asimismo, en diversas variables presentadas en este estudio no se tuvo la participación de ninguna persona que reportara un género distinto al femenino o al masculino, por lo

tanto, se decidió realizar solo un reporte binario del género (mujeres y hombres) debido a que la muestra de las personas docentes que reportaron pertenecer a otros géneros no resultó representativa ni equiparable.



**Gráfica 10.** Género del personal docente de los 13 países participantes.

Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

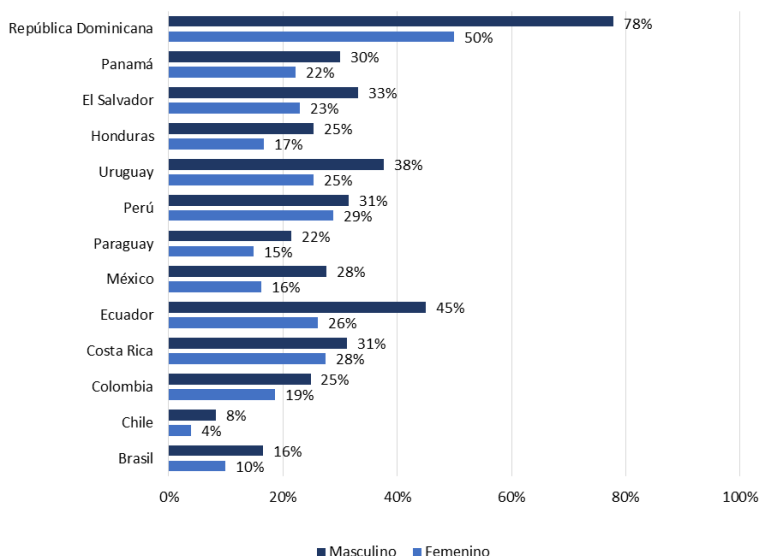
Para el análisis de los resultados se agruparon las respuestas en las siguientes variables: formación y experiencia de las y los docentes en el uso de las tecnologías digitales, realización de actividades no presenciales, tipo de dispositivos y recursos y percepción de las tecnologías digitales.

5.1 Formación en el uso de tecnología digitales y educativas

5.1.1 Formación o experiencia previa a la pandemia en el uso de tecnología digitales y educativas

A las y los participantes se les preguntó sobre su formación o experiencia previa a la pandemia en la impartición de clases no presenciales (remotas/a distancia). Los datos muestran que República Dominicana fue el único país que reportó porcentajes altos de experiencia en el manejo de la tecnología (mujeres 50% y hombres 78%), mientras que Chile presentó los porcentajes más bajos (mujeres 4 % y hombres 8 %) en comparación con el resto de los países que participaron en el

estudio. En promedio, el 81.95 % de los participantes de los distintos países informó no contar con experiencia o formación previa. Además, se puede observar un sesgo por género, ya que todos los países presentaron un porcentaje de mujeres con menor experiencia previa que los hombres, siendo República Dominicana y Ecuador los que reflejan las mayores brechas de desigualdad (Ver gráfica 11).



**Gráfica 11.** Formación o experiencia previa dictando clases en aulas no presenciales por país y género.

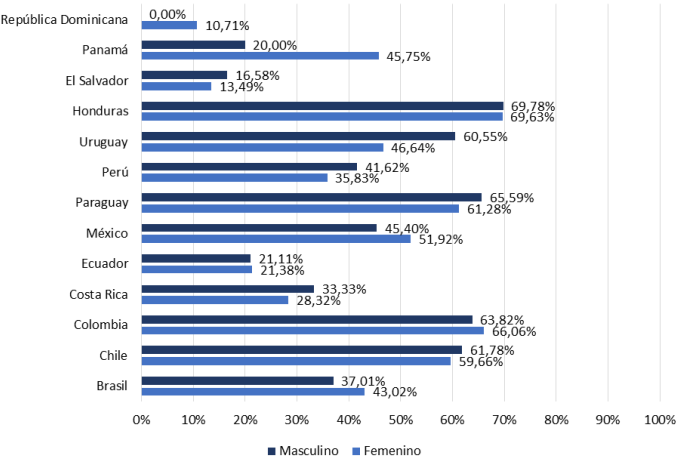
Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

### *5.1.2 Formación para el uso de tecnologías digitales en el aula durante el periodo de pandemia*

En los resultados anteriores se reportó si el personal docente contaba con formación previa a la pandemia, sin embargo, también se les cuestionó sobre su formación en el uso de tecnología educativas en el aula durante el periodo de la pandemia. Lo que se aprecia al observar en la gráfica 3 son los porcentajes por país y género del personal

docente que recibió esta formación. Los datos indicaron que Honduras, Paraguay, Colombia y Chile brindaron formación a más del 60% de las y los docentes que se encuestaron en este estudio. Sin embargo, otros países como República Dominicana, El Salvador y Ecuador presentaron porcentajes de formación del profesorado cercana al 20 % o inferior.

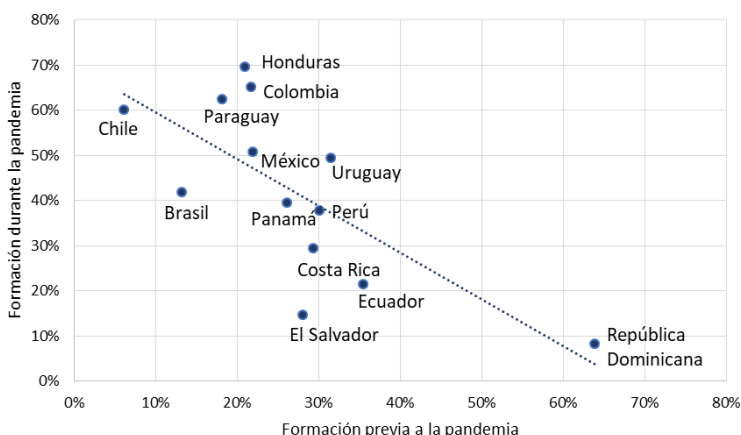
Si bien es posible considerar la formación en docencia digital como efecto de la contingencia sanitaria, también es importante mencionar que previamente los países han incrementado sus políticas y acciones para impulsar las TICCAD, esto con el objetivo de mejorar las formas en las que pueden funcionar las aulas, las instituciones educativas y la investigación (Williamson, 2017). Este tipo de políticas pudieron verse fomentadas por las necesidades de realizar labores académicas desde el hogar a lo que se suma el Bigdata que genera lógicas específicas en cuanto al uso de software digital en los usuarios, que en este caso han sido el profesorado y el estudiantado, formando de esta manera dinámicas específicas que tocan la formación, las políticas públicas educativas y la era digital.



**Gráfica 12.** Formación para el uso de tecnologías por país y género.

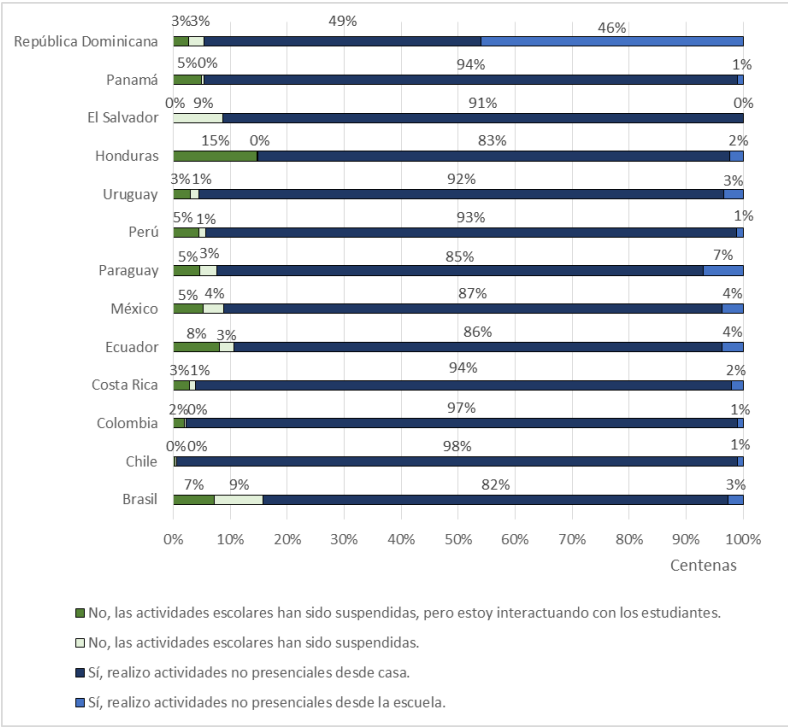
Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educacional e Trabajo Docente. Base de datos. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 2020.

Se realizó un análisis por Correlación de Pearson para identificar la probable relación entre la formación previa y la formación durante la pandemia, dado que estos resultados permiten identificar, en cierta medida, el impacto de la contingencia sobre los países con programas y políticas de enseñanza a distancia implementados previamente. La prueba corroboró la existencia de una correlación negativa, la cual fue estadísticamente significativa,  $r = -0.720$ ,  $p = 0.01$ . Estos resultados significan que a menor porcentaje de docentes con formación previa a la pandemia hubo un mayor porcentaje de docentes que reportó formación durante la contingencia. En este sentido, podemos inferir que los países que han provisto de formaciones previas a sus docentes han tenido un impacto menor sobre la educación a distancia durante la contingencia sanitaria en términos de invertir en la preparación de sus docentes. Sin embargo, no se cuenta con otros datos, como el tipo de formación y experiencias para entender cómo éstas se adecuaron al contexto de la pandemia. Ver gráfica 13.



**Gráfica 13.** Correlación entre la formación docente previa y la formación docente durante el periodo de pandemia.

Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.



**Gráfica 14.** Estatus de realización de actividades a distancia por país independientemente del género.

Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 2020.

### 5.2 Realización de actividades de trabajo no presenciales (a distancia) durante la pandemia

Se exploró si el personal docente realizó actividades de trabajo no presencial. En la gráfica 5 se puede observar que la mayoría del personal docente de todos los países afirmó que había realizado actividades de trabajo no presencial y, de estos profesores, la gran mayoría informó que sus labores académicas fueron realizadas desde sus hogares. Lo anterior coincide con los resultados del informe de CEPAL (2020a) donde se describe un incremento del 324% del teletrabajo y un

60% de la educación a distancia. Asimismo, el trabajo no presencial durante la pandemia informado por el profesorado que participó en este estudio, es coincidente con el informe de CEPAL (2020b) que da cuenta de la implementación de aprendizaje por internet y estrategias de aprendizaje a distancia en Latinoamérica y el Caribe durante 2020 ante la contingencia sanitaria.

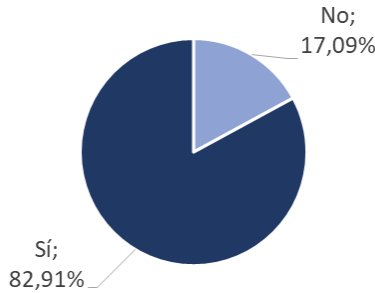
Es importante resaltar que en el caso de República Dominicana fue similar el porcentaje de profesores que dijo haber realizado actividades desde sus casas con el de profesores que mencionó haber realizado sus labores desde la escuela (Ver gráfica 14) en la página anterior.

### 5.3 Dispositivos y Recursos

#### *5.3.1 Recursos en casa para dictar aulas no presenciales (a distancia)*

Al personal docente de los 13 países participantes que durante la pandemia había realizado actividades de trabajo no presencial, también se le solicitó informar si contaban con los recursos tecnológicos y el equipo necesario para ofrecer desde su casa las clases desde esta modalidad. En total, 20,769 (82.91 %) de los profesores afirmó que contaba con estos recursos y dispositivos (Ver gráfica 15). En otros estudios de la CEPAL se informó que el teléfono móvil es el dispositivo más común dentro de los hogares, seguido por las computadoras portátiles.

Cabe añadir que esta adquisición de recursos que posee el profesorado no significa necesariamente que sea producto de la contingencia sanitaria, sino en general forma parte de la construcción cultural de la era digital que adopta masivamente tecnologías digitales de la información y comunicación (Banco de Desarrollo de América Latina, 2017) y que en consecuencia se ha instalado en los hábitos de la vida cotidiana por medio de dispositivos electrónicos.



**Gráfica 15.** Con recursos y dispositivos para dar clases a distancia.

Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

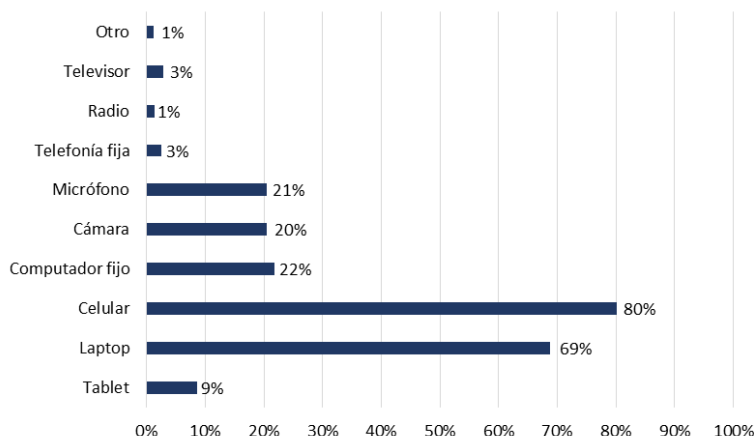
**5.3.2 Tipo de dispositivos y recursos**

De los participantes que informaron contar con los recursos para ofrecer sus clases en modalidad remota, posteriormente reportaron los dispositivos que utilizan para llevar a cabo su labor, cabe mencionar que podían elegir más de un dispositivo. No se encontraron diferencias cuantitativas observables entre los países, excepto por los profesores de Perú que, aparte de informar sobre el uso de dispositivos similares a los que se usan en otros países, un 33.8 % de ellos reportó el uso del televisor y 15.5 % el uso de la radio. Se optó por un análisis acumulado de los 13 países y se detectó que el celular (80 %) y la laptop (69%) fueron los dispositivos más utilizados por el profesorado.

Estos resultados son similares con los del informe de CEPAL donde se reporta que el acceso al uso de dispositivos en los hogares después del teléfono móvil es la computadora portátil y no así las computadoras de escritorio y las tabletas. La adquisición de los dispositivos se encuentra mediada por la situación económica del hogar, pues estas condiciones incluso pueden determinar no solo el tipo de dispositivo sino el número de personas que lo van a utilizar para dar seguimiento a sus actividades académicas. Este uso además puede verse influenciado por los ecosistemas digitales que mediaran el potencial con el



que se usan los dispositivos por situaciones como la banda ancha y la infraestructura.



**Gráfica 16.** Tipo de dispositivos y recursos independientemente del país.

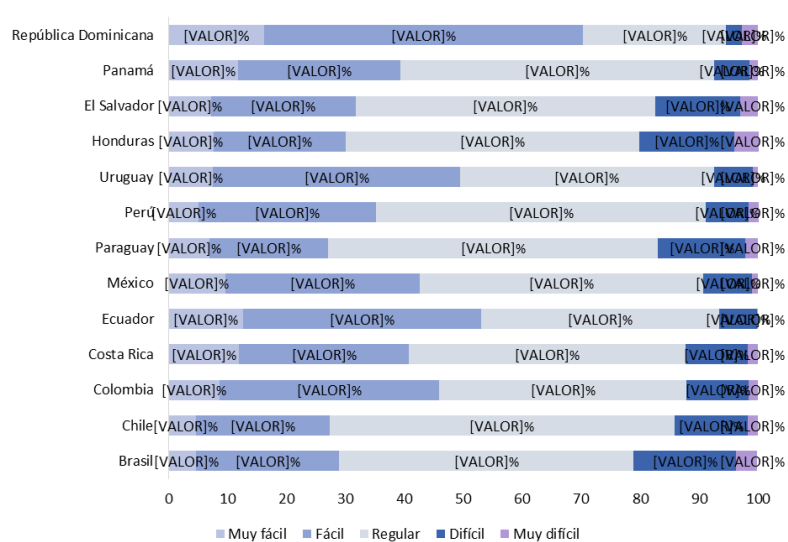
Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

### 5.3.3 Percepción en el manejo de las tecnologías digitales

Las y los participantes que manifestaron tener recursos y que posteriormente informaron sobre los dispositivos que han utilizado, también respondieron sobre su percepción en el manejo de estas tecnologías digitales. El profesorado de todos los países mostró una tendencia a percibir “fácil” o “regular” el manejo de la tecnología. Solo en el caso de República Dominicana se pudo observar una predominancia de la percepción de un “fácil” manejo (54.1 %) (Ver gráfica 17).

Según la CEPAL solo el 40% de la población posee los conocimientos necesarios en informática y solo un 25% de la población posee capacidades para realizar actividades avanzadas. Lo anterior supondría que el profesorado percibiera el uso de los dispositivos principalmente como regular o difícil, sin embargo, en los resultados que reportamos el profe-

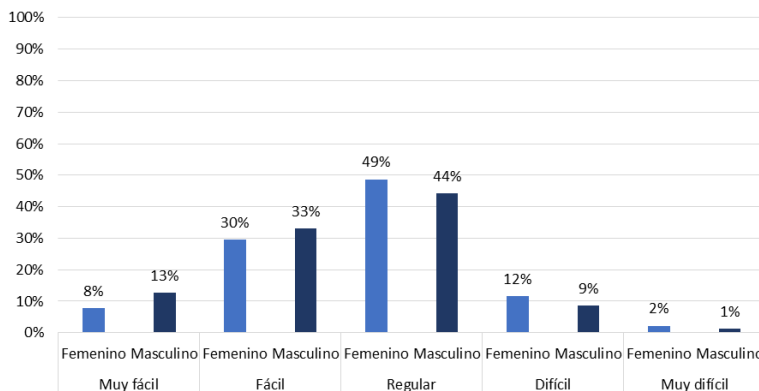
sorado percibe su manejo de “regular” a “fácil”. Lo anterior podría entenderse si asumimos que el profesorado respondió en término del manejo cotidiano del dispositivo, es decir, desde un manejo no específico de la tecnología en el campo de la educación. Por lo tanto, cabe la posibilidad de que los resultados expresados en la gráfica pueden responder más a un fenómeno de la era digital en el que la tecnología se incorpora a la vida cotidiana, esto es, el efecto de la socialidad en la red, lo que genera una sensación de facilidad en el manejo de los dispositivos, pero no necesariamente en su uso pedagógico para la enseñanza remota.



**Gráfica 17.** Percepción del manejo de la tecnología por país.  
Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educacional e Trabajo Docente. Base de datos. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 2020.

Independientemente del país, se realizó un análisis descriptivo de la percepción del manejo de la tecnología por género, variable que mostró producir sesgos en la percepción. Lo anterior puede observarse en la gráfica 9, donde un porcentaje menor de las mujeres informó una percepción “muy fácil” y “fácil” del manejo de la tecnología en comparación con sus colegas del género masculino. Esta tendencia se invierte

a partir de la percepción “regular”, donde se puede observar un porcentaje mayor de mujeres que reportaron una percepción de manejo “regular”, “difícil” y “muy difícil” de la tecnología en comparación con los hombres. Ver gráfica 18.



**Gráfica 18.** Percepción del manejo independiente del país.

Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educacional e Trabajo Docente. Base de datos. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 2020.

Ya que un porcentaje menor de mujeres reportó tener experiencia previa a la pandemia en el manejo de tecnología, se procedió con los análisis de correlación de Pearson para identificar si esta experiencia previa se relacionaba con la percepción. Los resultados indicaron que un mayor porcentaje de mujeres con experiencia previa se correlacionaba con un mayor porcentaje de mujeres con percepción “muy fácil” y “fácil” del manejo de la tecnología. Por otra parte, se encontró que a menor porcentaje de mujeres con experiencia previa en el manejo de tecnología había un porcentaje mayor de mujeres con percepción “regular” y “difícil” del manejo de la tecnología. No se encontraron correlaciones con la percepción “muy difícil”, probablemente por el porcentaje muy bajo y similar de respuesta en esta opción. Los valores estadísticos de las correlaciones y sus niveles de significancia pueden observarse en la tabla 4.

**Tabla 4.** Correlaciones de Pearson entre la experiencia previa y la percepción del manejo de la tecnología.

|                                         |     | Muy Fácil | Fácil | Regular | Difícil | Muy difícil |
|-----------------------------------------|-----|-----------|-------|---------|---------|-------------|
| Experiencia<br>previa con<br>tecnología | r   | .866**    | .652* | -.779** | -.584*  | .027        |
|                                         | p = | .000      | .016  | .002    | .036    | .931        |

Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

6 Reflexiones Finales

En este documento hemos dado a conocer el análisis de los resultados de estudio de la Red Estrado, Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia en lo que toca al trabajo de las y los docentes en entornos sociotécnicos en situación de emergencia en América Latina y el Caribe. Hemos planteado aquello que el estudio de Estrado confirma de otros análisis sobre la región, por ejemplo, los dispositivos con los que cuentan el profesorado, lo que permite ver que la apropiación del mundo digital no es un territorio heterogéneo, ni de solo iniciativas de los trabajadores y trabajadoras de la docencia, sino que amerita un compromiso del estado para enfrentar las desigualdades y acortar las brechas. Y, de igual manera de avanzar hacia una comprensión de las tecnologías digitales, no solo como plataformas, sino en la complejidad de su carácter socioeconómico o de ecosistemas digitales, pero también en su sentido cultural, en tanto que son “son medios que registran y organizan la experiencia humana de formas particulares” (Dussell y Trujillo, 218, p.171).

Hay que advertir, además, que se puede generar una nueva brecha digital por carencia de banda ancha, falta de dispositivos adecuados para el aprendizaje remoto, así como la necesidad de compartirlos entre varios miembros de una familia. Corresponde a los gobiernos, entre otros asuntos, ampliar la cobertura de banda ancha fija y la velocidad de conexión en banda ancha móvil para cerrar brecha de acceso y uso. De no ser así, es probable que el impacto sea de largo plazo y de

carácter regional, por país y local en zonas pobres tanto rurales como urbanas. (Katz, 2020). Por tanto, son necesarias acciones de mayor calado con procesos de integración latinoamericana, “para promover el desarrollo de la infraestructura intrarregional y cambiar las relaciones de dependencia la región con los EEUU en materia de telecomunicaciones” (Romero, 2020, p.145).

También reportamos en este documento lo que el estudio aporta, en ese sentido, adviértase la importancia de recurrir a las voces de las y los trabajadores de la docencia en América Latina y el Caribe en plena pandemia, como una contribución del estudio de la Red Estrado. No solo eso, contribuye en materia de uso de recursos y TIC en dos asuntos, a saber: análisis del papel del género y el papel de la formación docente.

De lo primero podemos decir que existe una tendencia a abordar los temas de uso y manejo de tecnología en la educación como experiencia uniforme para las y los profesores. No obstante, observamos cómo la percepción del manejo de la tecnología es, diferenciada en razón del género. Al respecto es indispensable anotar que toda práctica que, consciente o inconscientemente invisibilice las desigualdades entre hombres y mujeres, -más aun en el trabajo docente donde las profesoras en algunos países son un porcentaje mayor al de los profesores-, contribuye, aún sin quererlo, a la preservación de la discriminación y la conservación de los estereotipos de género. De aquí la importancia de preguntarnos acerca de qué significa cuando las docentes en mayor porcentaje perciben el uso de las TIC como “regular”, “difícil” y “muy difícil” en comparación con los hombres. No aventuramos aquí ninguna respuesta, pero sí que consideramos necesario ahondar en esta problemática que va más allá de contar con los recursos o la conectividad para la labor docente.

En lo que respecta a la formación (segundo aspecto que aporta este estudio), los datos sugieren que en aquellos países donde el profesorado ha tenido formación o experiencia previa en el uso de las TIC reportan los porcentajes más bajos en formación durante la pandemia, se puede pensar que estaban mejor preparados para afrontar una situación como la de educación en situación de emergencia. Esto nos conduce ha-

cia las siguientes reflexiones acordamos con Jenkins (2010) que las competencias técnicas no son suficientes, por lo que es necesario un análisis más fino de la formación de los profesores que de la posibilidad de saber acerca de las capacidades sociales y culturales relacionadas con el uso de las plataformas trans-mediáticas, es decir, comprender cuáles son los elementos que tienen las y los profesores para moverse entre varios medios y plataformas, porque en la enseñanza, es necesario no solo usar los recursos sino reapropiarse de los contenidos educativos en ese tipo de dispositivos y someter al escrutinio los peligros y potencialidades que encierran. Acojamos algunos ejemplos de la necesaria reflexión, la individualización que las pantallas establecen, dependencia de los artefactos, la datificación de la experiencia humana, etc.

Queda solo por añadir lo afortunado de haber realizado un estudio como el que promovió la Red Estrado, es además de todo lo dicho, abrir nuevas betas de análisis de las condiciones de trabajo de las y los profesores de América Latina y el Caribe en estos momentos de crisis sanitaria. Señalemos brevemente algunas de esas betas ¿cuáles fueron los costos del uso de artefactos y conexión en casa? ¿qué tipo de exploraciones realizan las y los profesores con los medios digitales? ¿qué tipo de dificultades encontraron? ¿cómo y de qué manera se articula la experiencia vivida con los medios digitales en sus trayectorias laborales? ¿cuáles fueron las formas vinculadas a los medios digitales en las que se distribuyó el contenido? ¿qué diferencias existen en el uso del tiempo y del espacio en confinamiento con medios digitales entre docentes por género? ¿qué consecuencia tienen las desigualdades frente a los medios digitales en su acción docente? ¿cómo se puede trabajar en colaboración con los medios digitales? ¿qué concepción tienen el profesorado del trabajo “híbrido” para el retorno a los establecimientos escolares? Valgan estas interrogantes solo como algunas rutas posibles.

## Referencias

Banco de Desarrollo de América Latina. (2017). Hacia la transformación digital de América Latina y el Caribe: el observatorio CAF del ecosistema digital. Disponible en: <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1059/Observatorio%20CAF%20del%20ecosistema%20digital.pdf?sequence=7&isAllowed=y>

- Banco de Desarrollo de América Latina. (2020). Estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID 19. Disponible en: [https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1540/El\\_estado\\_de\\_la\\_digitalizacion\\_de\\_America\\_Latina\\_frente\\_a\\_la\\_pandemia\\_del\\_COVID-19.pdf](https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1540/El_estado_de_la_digitalizacion_de_America_Latina_frente_a_la_pandemia_del_COVID-19.pdf)
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2018). El futuro del trabajo. Perspectivas regionales. Washington, DC: BID. Disponible en: <https://publications.iadb.org/es/el-futuro-del-trabajo-perspectivas-regionales>
- Bianchi, M. (2015). Desigualdad de la era digital en América Latina. Open Democracy. Disponible en: <https://www.opendemocracy.net/en/democraciaabierta/digital-age-inequality-in-latin-america/>
- Cassin, B. (2014). Googléame. La segunda misión de los Estados Unidos. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Castells, M. y Himanen, P. (Editores) (2016). *Reconceptualización del desarrollo en la era global de la información*. México: Fondo de Cultura Económico.
- CEPAL. (2011). Newsletter eLAC2015 No 17, Comisión Económica para América Latina, Organización de las Naciones Unidas. Disponible en: CEPAL. (2020a). Informe especial Covid 19. Universalizar el acceso a las tecnologías digitales para enfrentar los efectos del COVID-19. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45938/4/S2000550_es.pdf)
- CEPAL. (2020b). Informe especial Covid 19. Educación en tiempos de pandemia de Covid-19. Santiago de Chile: Naciones Unidas. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf)
- CEPAL. (2021). Datos y hechos sobre la transformación digital. Documentos de proyectos (LC/TS.2021/20), Santiago, Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46766/S2000991\\_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46766/S2000991_es.pdf?sequence=1&isAllowed=y)
- De Sousa, B. (2021). *El futuro comienza ahora. De la pandemia a la utopía*. México: Akal.
- Dussell, I., y Trujillo, B. (2018). ¿Nuevas formas de enseñar y aprender? Las posibilidades en conflicto de las tecnologías digitales en la escuela, *Perfiles Educativos*, 11, pp. 142-178. Disponible en: [http://perfileseducativos.unam.mx/iisue\\_pe/index.php/perfiles/article/view/59182/52073](http://perfileseducativos.unam.mx/iisue_pe/index.php/perfiles/article/view/59182/52073)
- Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. (2020). Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFGM.
- Jenkins, H. (2010). Los nuevos medios y la democratización de la cultura. *El Monitor de la Educación*, (26), 35-38.
- Jordán, V., Galperín, H., y Peres, W. (Coord.) (2013). *La banda ancha en América Latina. Más allá de la conectividad*. Santiago de Chile: CEPAL, DIRSI, Unión Europea. Disponible en: <https://www.cepal.org/es/publicaciones/35399-banda-ancha-america-latina-mas-alla-la-conectividad>
- Katz, R. (2015). El ecosistema y la tecnología digital en América Latina. Barcelona: Fundación Telefónica, CEPAL, Banco de Desarrollo de América Latina, Centro de estudios de Telecomunicaciones de América Latina, Ariel. Disponible en: <https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/768/ecosistema%20economia-version%20definitiva%20impresa%20con%20anexos-23-07-15.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Katz, R. (2020). Impacto económico del COVID-19 sobre la infraestructura digital. *Estado abierto*. 4(3), 13-42.

- Katz, R. (2020). Impacto económico del COVID-19 sobre la infraestructura digital. *Estado abierto*. 4(3), 13-42.
- Katz, R., Jung, J., y Callorda, F. (2020). El estado de la digitalización de América Latina frente a la pandemia del COVID-19. Santiago de Chile: Banco de Desarrollo de América Latina. Disponible en: [https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1540/El\\_estado\\_de\\_la\\_digitalizacion\\_de\\_America\\_Latina\\_frente\\_a\\_la\\_pandemia\\_del\\_COVID-19.pdf?sequence=1](https://scioteca.caf.com/bitstream/handle/123456789/1540/El_estado_de_la_digitalizacion_de_America_Latina_frente_a_la_pandemia_del_COVID-19.pdf?sequence=1)
- Loveless, A., y Williamson, B. (2017). *Nuevas identidades de aprendizaje en la era digital*. Madrid: Narcea.
- Organización de los Estados Americanos, Inter-American Commission of Women. (2020). COVID-19 en la vida de las mujeres: Razones para reconocer los impactos diferenciados = COVID-19 in women's lives: Reason to recognize the differential impacts / Comisión Interamericana de Mujeres. Disponible en: <http://www.oas.org/es/cim/docs/ArgumentarioCOVID19-ES.pdf>
- Ruppert, E., Isin, E., y Bigo, D. (2017). Data Politics. *Big Data & Society*. 1-7. Disponible en: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/2053951717717749>
- Sennett, R. (2006). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Sukel, O., y Paz, P. (1970). *El subdesarrollo latinoamericano y la teoría del desarrollo*. México: Siglo XXI.
- Truco, D., y Palma, A. (Ed.) (2020). Infancia y adolescencia en la era digital. Un informe comparativo de los estudios de Kids Online del Brasil, Chile, Costa Rica y el Uruguay. Documentos de Proyectos. Santiago: CEPAL. Disponible en: [https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45212/7/S2000334\\_es.pdf](https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45212/7/S2000334_es.pdf)
- Van Dijk, J. (2016). *La cultura de la conectividad. Una historia crítica de las redes sociales*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Williamson, B. (2017). *Big Data en Educación: El futuro digital del aprendizaje, la política y la práctica*. Madrid: Morata.



# La salud mental de los/las docentes y sus condiciones de trabajo durante la pandemia

Deolidia Martínez  
Gustavo Gonçalves

Equiparando lo acontecido en el contexto de pandemia con la imagen de un “naufragio”, podemos decir que en una emergencia siempre se acude a lo que está más a mano, conducidos por el instinto de supervivencia, lógicamente. (...) la gran mayoría de las medidas se fueron tomando sin dar las suficientes y debidas discusiones sobre “cuál es la balsa de rescate que está mejor construida para llegar a la costa más cercana”

Adriana Puiggros  
(IEAL, 2021, p.15)

## 1 Pandemia, trabajo, enfermedad y muerte

La imagen del “naufragio” nos lleva a imaginar el naufragio del TITANIC, donde se salvan en los botes los pasajeros de primera clase... el resto se hunde con la nave. Así como allá, el riesgo de muerte en la pandemia de Covid 19 tiene la marca de la desigualdad. Las defensas de cada organismo no son individuales o personales, más bien pasan por determinantes históricos y de clase social. El acceso a los servicios de salud públicos gratuitos así como a la vacunación voluntaria y gratuita determinan el grado de protección e inmunidad de una población.

Cuando pensamos la pandemia como un naufragio, podemos pensar que el náufrago es la modalidad de trabajo docente presencial, desarrollada exclusivamente en la escuela. Las condiciones sanitarias propiciadas por la pandemia obligaron a la clausura de escuelas y al traslado de parte de sus actividades a los domicilios. Docentes y alumnos pasan a trabajar por medios electrónicos, utilizando “clases virtuales” en computadoras y celulares, desarrollando, en forma casi de emergencia, el trabajo educativo “virtual”.

Organizado en tres partes, este estudio describe algunos principios y acúmulos en el campo de estudios sobre salud y trabajo aplicados al campo de la docencia y las formas tradicionales por las cuales se describen los procesos de salud-enfermedad relacionados al trabajo docente. En la segunda parte, analiza el sufrimiento de los docentes en el trabajo y explora los efectos de la pandemia de coronavirus en la salud de los trabajadores en la educación y explicita cómo se apropia de los datos de la encuesta Red Estrado/IEAL. Por último, en la tercera parte, se presenta una síntesis e indicaciones de estrategias para la preservación de la salud mental docente, en vista de los cambios en el proceso de trabajo que tienden a consolidarse.

Las preguntas de la encuesta Red Estrado/IEAL exploradas en el ámbito de este capítulo abordaron, respectivamente, 1) el apoyo emocional y psicológico a los docentes ofrecido por la institución a la que están vinculados en el periodo de pandemia, percibido por ellos, 2) La percepción de los docentes sobre ¿Cómo el momento actual ha afectado su salud mental?, 3) La percepción de los docentes sobre si ¿Formas parte de alguno de los grupos de riesgo establecidos en el marco de esta pandemia? y 4) Su percepción sobre el incremento de sus horas de trabajo ¿Cómo consideras la dedicación en horas de trabajo para la preparación de las clases no presenciales en comparación con las presenciales?

Las análisis son posteriormente contrastadas en nivel macro con un conjunto de “reportes de coyuntura” de IEAL, publicados en su sitio web por medio del Observatorio Latinoamericano de Políticas Educativas, que dispone las principales noticias de medios latinoamericanos sobre políticas educativas. Trata de un clipping de noticias que abordan, de forma directa o indirecta, el estatuto de las políticas educativas en los países latinoamericanos miembros de la IEAL.<sup>1</sup>

---

1 Fueron seleccionados todos los 89 reportes publicados entre marzo (20 reportes) y julio de 2021 (6 reportes) en un total de 89 archivos, cada uno con cerca de 20 noticias, en un total de aproximadamente 1800 noticias de medios. Ese intervalo temporal fue definido por corresponder a los movimientos de retorno gradual de actividades escolares en diferentes países miembros de IEAL y la continuidad de medidas de prevención al virus. Para filtrar entre las 1800 noticias aquellas que correspondían a nuestro tema de salud mental, en un primer tiempo filtramos, por medio del software Nvivo las referencias a la palabra “docente” o “docentes” y encontramos 369 referencias al término. Seleccionamos entre ellos textos que hacían mención directa al trabajo docente remoto o al retorno a clases en los distintos países y categorizamos entre “contagios y muertes” (14) “sindicatos y derechos laborales en la pandemia” (10) “fatiga docente”(4).

En un nivel micro, analizamos una experiencia que juzgamos representativa de la vivencia de muchos maestros latinoamericanos en tiempos de pandemia. El relato de esa docente originaria de la provincia de Santa Fé, Argentina, que trabaja en Neuquén, con más de 14 años de antigüedad, fue obtenido en entrevista con una estudiante del último curso del Instituto Superior de Formación Docente<sup>2</sup> y luego es producto de un intercambio intergeneracional entre docentes. Llamemos a la docente entrevistada de Beatriz.

## 2 Procesos de salud-enfermedad docente

Beatriz nos habla de su pasado laboral, respecto a sus enfermedades y licencias médicas. Preguntada ¿Has pedido licencia laboral? ¿Cuáles fueron tus motivos? dice: “Yo no he pedido licencias, no soy de pedir licencia, pero sé de compañeros que la han pedido y les costó muchísimo conseguir 15 días. He dejado de ir a turnos médicos por estar en clase.” Por otro lado habla de las enfermedades que la acompañan en su carrera:

Hace 23 años que soy docente, tengo 47 años, he sufrido mucho estrés porque no me gustan las injusticias, me jugó mucho opinar diferente y en su momento me jodió la salud. Todos los docentes no pensamos igual y no pensar igual es duro, me costó estrés e hipertensión muy importante, tuve un principio de ACV por estrés y después entré en licencia. Lo hice por médico particular y ahí quedé, yo creo que me pasó por desconocimiento de no saber cómo manejarme. Se dé compañeras que tuvieron accidentes o enfermedades y la ART [aseguradora de riesgos de trabajo - seguro] y Salud las han acompañado.

El elevado número de ausencias laborales y licencias médicas entre los docentes despiertan el interés de las políticas públicas de educación desde antes de la pandemia. Mucho antes. No hace mucho más de medio siglo la salud mental de los docentes llamó la atención a través de la solicitud de licencias psiquiátricas en Francia, España e Inglaterra, en estudios de José Manuel Esteve (Universidad de Málaga) que ganaron proyección mundial en su tiempo. En nuestros días, las di-

2 Se realizó un análisis cualitativo de los datos secundarios de Soto *et al.* (2020), basado en el hecho de que esta contribución apunta a un objetivo original y que es un análisis amplificado

ficultades crecientes en atraer y retener a buenos maestros, las malas condiciones de trabajo y su posible relación con la salud y el bienestar de los docentes se presentan como claves para mejorar los sistemas de educación pública (OCDE, 2005).

La falta de atractivo en la carrera docente se explica por un conjunto de factores en los que se destacan las condiciones de trabajo. En muchas investigaciones el trabajo docente se identifica como una actividad ocupacional exigente con respecto a las cargas mentales y exposición a estresores psicosociales (Gasparini; Barreto; Assunção, 2005; Carlotto et al, 2015; Noronha; Assunção; Oliveira, 2008). El sufrimiento en el trabajo conduce a situaciones que a menudo se experimentan como “depresión, fatiga, insatisfacción, frustración, miedo, angustia y ansiedad, hasta que llega a agotamiento” (Gasparini; Barreto, Assunção, 2005: 197). Ante esta situación que experimentan muchos docentes, la solución puede ser priorizar la autopreservación en detrimento de la inversión en el desarrollo personal. La falta de recursos agrava la situación, ya que el apoyo institucional y redes de apoyo de colegas serían factores protectores que permitirían a los docentes atender adecuadamente estas demandas y validar su competencias, trabajando colectivamente y compartiendo estrategias para llevar a cabo sus actividades.

Algunos textos buscaron expresar esta forma específica de sufrimiento en la docencia por ejemplo: malestar docente (Martínez, 2010) es descrito como una forma de sufrimiento en la docencia: “un grito en el cuerpo”, cuando el síntoma trasciende la intimidad del sujeto en un problema de salud-enfermedad o disciplina laboral. También el *burnout* (Codo, 2006) expresa estar sin fuego, sin deseo, de manera global una tensión entre enfrentarse o darse por vencido ante una situación laboral que no puede resolverse ni individual ni colectivamente. Son expresiones que estuvieron muy presentes en el debate público hace 10/ 20 años, pero es necesario conocer y nombrar las nuevas formas de sentir y sufrir el trabajo docente a partir de todo cambio que sufrió en ese punto muy sensible de su historia. El tiempo ha pasado y el sufrimiento particular que padecen los docentes ha sido registrado y

descrito como un malestar que expresa la falta de deseo y de “ganas” de poner voluntad en el trabajo cotidiano. Una rutina pesada agobia al docente en su cotidianidad. Las generaciones jóvenes no permanecen en la escuela o en las materias de secundaria... pocos piensan en permanecer hasta jubilarse, como sí lo hacían las generaciones anteriores. La composición predominantemente femenina del sector laboral fue y aún es un determinante histórico que califica el trabajo docente.

### 3 Procesos de sufrimiento en el trabajo docente en contexto de pandemia

Los procesos de sufrimiento en el trabajo docente que afectaron y afectan a docentes y estudiantes se consideran naturales, en un marco de crisis económica y grandes cambios sociales. La pandemia trajo implicaciones para la organización familiar, cambios en las rutinas de trabajo y aislamiento, trajo sentimientos de desamparo y abandono (Ornel et al, 2020; Russo; Magnan; Soares, 2020). La pandemia y el miedo al contagio nos hunden en una ruptura colectiva, compartida en fragmentos de visiones cercanas dolorosas. Buscando sentidos nos encontramos docentes, investigadores, médicos, enfermeras, psicólogas... en fin... un mundo apurado, preservado, cuidadoso/a del contagio y a la vez curioso/a de cómo se da en el otro/otra esta desconocida enfermedad que sigue mutando...¡Los cuerpos son testigos de la violencia de lo siniestro desconocido...registran consignas como “volvemos a la escuela” hoy, mañana... ¡no importa cómo! Añorando lo virtual desconocido, en construcción, ya nos había gustado...como nuevo territorio del trabajo docente. Como dice Beatriz, la posición de la sociedad cuanto a la educación cambia entre antes de la pandemia y ahora: “la educación acá en Neuquén ha cambiado desde el acompañamiento, se ve más por lo emocional que antes no lo entendía creía que los chicos tenían que aprender a leer, sumar, restar, escribir y ya, entonces es difícil más ahora en la pandemia”.

En ese contexto se está construyendo otra forma de pensar, sentir y dar valor a lo “inédito” que trajo la pandemia a lo escolar... al trabajo docente. La diferencia entre dar clase virtual o presencial. Con nuevas y viejas formas de fatiga, se agrega tener cerca una enfermedad descono-

cida, el dolor y la muerte propia y del otro. *Trabajar en medio de la incertidumbre*. Para la psicología del trabajo es una forma nueva de atravesar la vida en la escuela o en la docencia. Los docentes, como parte de la sociedad que habitan, se ven afectados por esta crisis como ciudadanos y además por otros sentimientos derivados de su propia condición laboral y por nuevos retos de la profesión docente en el contexto de la pandemia. Además de ellos, toda la comunidad escolar se ve afectada por el cambio repentino de rutina, asociado a incertidumbres que generan inseguridad. Surgen nuevas necesidades de planificación colectiva en que las tecnologías interactivas sirven para fortalecer los vínculos y asegurar interacciones fundamentales para el bienestar psíquico.

Nuestra docente Beatriz, analiza los cambios en su vida después de la pandemia. Pregunta: ¿De qué modo te afectaba tu cotidianidad antes de la pandemia y cómo te afecta ahora? Ella recuerda los sacrificios personales hechos a su familia por su compromiso con el trabajo. En retrospectiva analiza que tal vez la pandemia le permite cambiar la manera de organizar sus tiempos de trabajo (de producción) y de vida. En particular ella contrasta el tiempo que perdió de disfrutar la infancia de su hijo por su trabajo presencial demandante y, ahora que vé su hogar invadido por las tareas de la escuela, piensa que puede ser posible una división diferente entre tiempos para la familia y para la escuela.

Yo muchas veces he estado cansada, pero hay que ponerle actitud. A pesar de que uno es sumamente importante, porque hay una familia atrás y yo me hago cargo, he dejado a mi familia por la escuela, un montón de veces y me arrepiento (...). Después [que mi hijo estaba] más grande yo falté a la escuela, avise y falte porque me perdí toda la infancia de mi hijo y no pasó nada, (...) a mí me descontaron un día pero no pasó nada más, deje a mi hijo por la escuela, es una carrera muy linda pero es un trabajo, hoy lamentablemente tengo el trabajo acá e invade pero hay que saber dividirlo.

El traslado de las actividades docentes a la modalidad a distancia (virtual) afecta tanto a los diferentes colectivos de docentes como a las familias, según sus características socioeconómicas. En todos lados donde hemos obtenido información directa, “trabajar en la casa” para

los docentes es muy cansador, ya que los límites son muy difusos y la alternancia con el trabajo doméstico trae desafíos principalmente para mujeres, además de diferencias de edad y composición familiar.

Entre los países que participaron de la encuesta Red estrado/ IEAL, se constata que los docentes en general no tuvieron apoyo emocional y psicológico. Un promedio de 70,35% de los docentes dijeron no tener apoyo en respuesta a la pregunta ¿Su institución tiene asegurado un apoyo emocional y psicológico a los docentes en este período de pandemia? Apenas en Ecuador y Perú una frecuencia próxima a la mitad los docentes dicen que tienen este apoyo (45,33% y 45,16% respectivamente).

Acerca de la afección de la salud mental por la pandemia: ¿Cómo el momento actual ha afectado su salud mental?, respondieron “mucho” a la pregunta 37,19% en Costa Rica, 33,60% en Chile, 29,08% en Honduras y 25,41% en Paraguay, con respecto a un promedio de 12,88% para todos los respondientes de todos los países. Entre los docentes menos afectados, encontramos Brasil y Panamá en que muchos docentes dicen no percibir esa presión (24,96% y 12,75% respectivamente).

### 3.1 Intensificación del trabajo docente virtual en el domicilio del docente

Pregunta ¿De qué manera te modifico la pandemia tu manera de dar clases?, Beatriz nos cuenta de un gran cambio en su rutina doméstica:

Yo siempre fui organizada, me levanto a las 5.30 y para las 7.00 ya tengo el almuerzo listo. Porque después arranco de 9h a las 12h con el grupo de la mañana. Y solo atiendo a ese grupo. Porque yo tengo una vida y pese a quien le pese a las 12 apago el teléfono y lo vuelvo a prender a las 14 hs, porque tengo la escuela insertada en mi casa, tengo una familia y comparto con ellos un almuerzo al mediodía. Después arranco a las 14 con los chiquis niños de la tarde, tuve que adaptar mi cocina para dar las clases y los días de frío cierro las puertas porque me congelo no llega la calefacción. El tiempo de trabajo ocupa sábados y domingos, aunque siempre fue así a pesar de la pandemia. Yo me tomo un rato el sábado la mañana para la casa la limpieza y para mí. Tengo la ventaja que mi familia somos reducidos y mi marido sabe que tengo un trabajo, pero se de otros que le molesta el ruido y los gritos de los niños.

Las respuestas de los docentes, que históricamente se basan en una ética de la autoexigencia, los fatiga en forma diferente, más intensa a las rutinas conocidas. La vida cotidiana familiar del docente que trabaja en forma virtual, sufre cambios inesperados y las rutinas nuevas se imponen al resto de la familia y/o convivientes.

Respecto a la pregunta: ¿Cómo consideras la dedicación en horas de trabajo para la preparación de las clases no presenciales en comparación con las presenciales? los docentes que perciben más exigencia de tiempo para preparación de clases no presenciales, están en Colombia (94,38), Uruguay (91,95%), Perú (90,24%) y México (90,02%) con un promedio de 81,6% de docentes de todos los países que indican que las horas de dedicación al trabajo aumentaron. En Costa Rica se concentran los profesores que observan que el tiempo necesario disminuyó. Por tratarse de un cambio abrupto de estrategia de preparación, se entiende que el tiempo aumentado no es absoluto. En países en que los docentes estaban menos expuestos a las plataformas virtuales o tuvieron menos soporte, más tiempo fue dedicado para apropiarse de ellas.

La preparación de materiales es nueva e inédita para la mayoría de los docentes, ya que muy pocos han trabajado dando clases virtuales. En especial en los niveles iniciales y básicos. En este nuevo escenario la posesión o no de computadoras personales para uso del docente dice mucho sobre sus condiciones de trabajo. También las condiciones de acceso de sus estudiantes a esos instrumentos afecta la relación pedagógica. Como botes salvavidas en el naufragio, muchas esperanzas fueron depositadas en la educación a distancia. Todavía, el tema de la falta de equipos y de acceso sorprendió al universo escolar y no tenemos noticia acerca de la solución de ese problema (Gestrado, 2020). Nuestra docente Beatriz comparte con nosotros cómo, al pasar al virtual se cambiaron sus medios de trabajo, y comenta sus dificultades y límites para el trabajo con sus alumnos:

El teléfono, para llamar a mis alumnos, hacer videollamadas y es todo un tema porque no todos tienen la virtualidad. A cuatro alumnos le cargo crédito para que se puedan comunicar conmigo, aunque no se están pudiendo conectar por cuestiones de salud y a otros cinco le pago las fotocopias para que ellos



las puedan ir a retirar, ellos lo único que hacen es ir a retirar el material. No me molesta hacerlo, no debería y a otros seis alumnos hace una semana mi marido le llevó mercadería, porque no tenían para comer menos van a tener para sacar una copia. A mí me encanta poder conectarme en una video llamada, me gusta, ellos se ríen, la pasan bien pero también tengo el otro contexto de los que no tienen para una copia, para conectarse y es un trabajo constante de la cabeza que no me para. También cuento con la computadora que me costó mucho aprender y todavía me cuesta, las videollamadas, los phablets.

Como se observa en el testimonio de Beatriz, el cierre de escuelas públicas limita el desempeño de sus funciones de educación, pero también las funciones de redistribución y protección social asumidas por el Estado, profundizando desigualdades sociales. Pensar en la continuidad del funcionamiento de la escuela en la modalidad a distancia presenta enormes desafíos para la regulación del trabajo docente, a realizarse en nuevas condiciones, genera incertidumbres y aumenta las cargas de trabajo y riesgos para la salud mental de estos trabajadores, con consecuencias para la socialización y educación de los estudiantes.

Ese acceso desigual recrea diferencias entre los países y dentro de cada uno de ellos. El panorama de una gran exclusión es por tanto denunciado desde el principio de la pandemia en todo el mundo (Russo, Magnan, Soares, 2020). Muchos niños y jóvenes quedan fuera del sistema educativo y es difícil identificar su situación, a pesar de muchos estudios que intentan conocer el estado de situación de las deserciones escolares en ese contexto. Hay que considerar la función de socializar e instruir de la escuela, pero también que estas funciones se realizan en malas condiciones estructurales, escasez de recursos financieros y materiales de trabajo (Oliveira; Vieira, 2010). Además de estas funciones explícitas, las escuelas también proveen bienestar a los niños, sea a través de programas institucionales de alimentación o educación a tiempo completo, o simplemente basándose tácitamente en tareas de cuidado asumidas por los docentes, aunque este no es el objetivo expreso de su función en la escuela (Noronha; Assunção; Oliveira, 2008).

Además de los desafíos propios a la conexión y a las videollamadas en contextos tan desiguales como los nuestros, la distancia entre

vida cotidiana y trabajo docente, en el contexto actual de trabajo remoto, no tiene un límite claro, puesto que dentro del hogar no hay frontera. El tiempo de la clase en conexión es fluido y se mezcla con demandas y actividades domésticas, como comenta nuevamente Beatriz:

El horario escolar, hay una realidad que hay que decirlo, el maestro no trabaja 4 hs que es lo que muchos piensan, nosotros trabajábamos en ese lugar físico antes 4 hs (...), fuera de la escuela me traía las cosas de los chicos, los cuadernos y los vuelvo a mirar para hacerle una devolución como corresponde. Y la devolución que le tengo que hacer al niño no es cualquiera, (...) hay que guiarlo. En la casa era muy demandante, muchas horas de trabajo y ahora en la pandemia se trabaja tres veces más porque nos tuvimos que reinventar para poder trabajar, aprender nuevas tecnologías, como hacer un padlet, aprender a usar la computadora, que me cuesta mucho. Se trabaja muchísimo y es agotador.

¿Hay factores de fatiga laboral que son más dañinos en esta época? Desde Uruguay (Reactiva Contenidos, 2021, abr. 12) se analiza la sobrecarga del cuerpo docente y la fatiga que implican el cúmulo de tareas en la virtualidad. Traen el comentario de un dirigente sindical: “El trabajo se ha multiplicado por dos o por tres, el mantener el vínculo pedagógico con el alumno, con la familia, y la diversidad de situaciones, teniendo que adaptar cada propuesta, todo esto aumenta considerablemente el tiempo de trabajo del docente”. Las nuevas e intensificadas exigencias del trabajo docente virtual son también tema de reportaje en Perú (Rojas, 2021, mar. 15). Una profesora describe su camino para aprender herramientas digitales y poder dar aula por la pantalla del computador mientras se dividía para cuidar a sus hijos y a sus padres en distintas casas y soportaba la pérdida de algunos colegas a causa del covid-19. Beatriz comenta sobre su propio acumulo de trabajo en esa época: “La escuela no es lo que era antes, pero la escuela siempre está desde otro lado, acompañando. Por ahí uno escucha: “ahora trabajas menos”, pero no es así, ahora trabajo el triple de lo que trabajaba antes, porque tuve que aprender hacer un montón de cosas que me enseñó mi hijo.”

### 3.2 Bioseguridad

Por un lado, se observa que el tránsito de forma virtual a presencial es muy resistido por docentes en diversos países en donde tenemos información. Por otro lado, las familias dicen preferir la forma presencial para no tener permanentemente a los niños y jóvenes en la casa. Un tema recurrente en las noticias que analizamos del otoño de 2021 del hemisferio sur, es el regreso a clases, y todos los problemas de bioseguridad involucrados. Por lo tanto, muchos informes de prensa reflejan debates públicos sobre los riesgos que implica volver a las actividades presenciales. Se examinan cuestiones relacionadas con el transporte público, la inmunización, el contagio, la atención de los enfermos en hospital y/o en domicilio, las muertes y duelo en las comunidades escolares. En vista de estas crecientes tensiones sociales, un tema que circula entre estudiantes y sus familias, docentes y autoridades escolares de diversos espacios públicos y privados, está referido a preguntarse y observar ¿Cómo nos protegemos más? ¿En forma presencial o virtual? ¿Cómo olvidar la pandemia y el riesgo de contagio? El retorno a las clases presenciales no es un retorno a la “normalidad”. Se observa que en el centro del debate público está la bioseguridad como parte central de las condiciones de trabajo para el regreso al presencial. Los planes de inmunización son parte de las estrategias para conformar un ambiente mínimamente seguro para los docentes y estudiantes pero también hay desafíos con los edificios escolares, después de su clausura por tantos meses.

El retorno a la “presencialidad” es tema de discusión y tensiones entre sindicatos y gobiernos respecto a las condiciones seguras o no de trabajo en las escuelas. Por ejemplo, en una noticia de Costa Rica (Bogantes, 2021, may. 14) sindicatos denuncian el funcionamiento desigual del plan de inmunización y especiales hay dificultades con los migrantes. En Chile (CNN, 2021, jun. 18) se registra la crítica del presidente del Colegio de Profesores a la estrategia sanitaria entonces propuesta, diciendo que el retorno a la presencialidad parece riesgoso y no daría cuenta de la realidad vivida, tanto por los contagios, como por la crisis hospitalaria. Desde Honduras (El Heraldo, 2021, mar. 18)

el regreso de países de Centroamérica a las clases presenciales es contrastado con Honduras y El Salvador [que no aplicaron la vacuna del covid-19] y se comprometen a seguir los pasos de los demás “para reanudar de forma urgente y gradual las clases presenciales en una región donde se estima que entre 11 y 12 millones de niños siguen fuera de las aulas de clases.” Siguiendo con los diálogos entre gobiernos y sindicatos, en Paraguay una noticia registra el apoyo del gremio docente a la suspensión de clases presenciales (La Unión, 2021, mar. 15) aludiendo a las altas tasas de contagio en el medio urbano y rural. En Colombia se divulga que la Federación Colombiana de Trabajadores de la Educación (Fecode) pide a los educadores el regreso a las aulas de clase evocando la necesidad que estén listas las adecuaciones y las condiciones de las escuelas y colegios en materia de bioseguridad (Montaña, 2021, jun. 13). Poco después esa misma Federación se pronunció criticando el Ministerio de Salud por delegar la responsabilidad de garantizar las condiciones para el retorno seguro a la presencialidad a las entidades territoriales, oponiéndose a las medidas dictadas por el Ministerio para el regreso y denunciando con imágenes las malas condiciones de seguridad y salubridad de algunos colegios (Suárez, 2021, jun. 21). A esta hora siguen las negociaciones, pero el regreso ya es un hecho en muchos países. Preguntamos: cuáles son los niveles de riesgo para el retorno a las clases presenciales según los gobiernos, las familias y los sindicatos. ¿Cómo se concluyen esas negociaciones en cada país? A veces hay intereses distintos... ¿Cómo pueden los sujetos responder a esos riesgos?

### 3.3 Riesgos y respuestas del sujeto expuesto en las nuevas condiciones de trabajo docente

Las políticas de continuidad pedagógica en todos los niveles educativos expresan un pasaje abrupto y forzado hacia nuevos modos de vida de las instituciones educativas que, en contexto de pandemia, han sido despojadas de su materialidad y sus regularidades. La forma escolar cambió a otros tiempos y espacios. Los procesos educativos acontecen en los ámbitos domésticos, con otra materialidad – de ma-

nera remota o virtual – y con otra temporalidad – en la que se amalgaman los tiempos de vida, estudio y trabajo. Asistimos a nuevas formas de comunicación mediadas por las TIC que, como nos sugiere Beatriz, puede estar relacionada a nuevas formas de enfermarse en el trabajo docente:

(...) siempre fui muy hiperactiva, siempre fui de correr, estar en movimiento y esto de estar sentada mucho tiempo dando clases me genera mucho malestar en la columna. También me causa malestar el aparato que uso ahora para escuchar (...) y me causa dolor de cabeza (...). También me causó problemas en la vista la computadora y el teléfono que tengo que estar todo el día haciendo videollamadas, trabajos, etc.

También se están generando nuevas formas de relación y vínculos entre estudiantes y docentes, docentes y autoridades, docentes y familias y entre colegas. El proceso de trabajo docente se ha reconfigurado, al tiempo que se reactualizan viejas tensiones respecto de las funciones de enseñanza y *cuidado*. El sostenimiento del trabajo de escolarización en escenarios de profundización de las desigualdades sociales, vuelve a colocar en el centro del debate la histórica tensión entre las funciones asistenciales y pedagógicas que en la actualidad se tornan indisociables, como nos comenta Beatriz cuando preguntada sobre los aspectos importantes para seguir en contacto con los niños:

Yo me ocupo, necesito el vínculo con el niño, necesito verlos, escucharlos, que vayan a buscar la tarea, uno se preocupa porque más allá de llamar, informar a la escuela no se puede hacer, en esta escuela de hoy; antes si se podía hacer más o menos todos los días con los chicos que no están, llamar a las familias. Esta semana sé que hay 6 que se les ha roto el teléfono. Hay un alumno que mi marido le estaba llevando la tarea a su casa, pero no tengo la devolución. Entonces hablo con la madre para que me mande la tarea, pero más no se puede hacer, por lo menos desde este contexto de escuela. Antes si, se podía ver desde la dirección como acompañar.

Las condiciones sociales y culturales de las familias asumen un lugar más importante que antes en la escolarización de sus hijos. Como

nos comparte Beatriz, el acompañamiento de las familias es central en las nuevas formas de relación:

Yo creo que hoy tiene mucho que ver con el acompañamiento de las familias, si la familia no acompaña y no permite que los alumnos se conecten a las clases, (...) la escuela no es la misma de antes, entonces no se va a lograr lo que se debe, hay que parar y mirar hacia dónde vamos. La familia es sumamente importante y no hablo de estar con videollamadas y hacer la tarea sino acompañar, en estos momentos hay que ver dónde estamos y adónde vamos.

Los cambios abruptos y la permanente, pero hoy revitalizada, tensión entre lo real y lo prescripto en el trabajo docente se constituye en una importante fuente de malestar; más intenso en tiempos de confinamiento y trabajo virtual docente, en que las normas y regulaciones resultan anacrónicas. La desactualización de estas prescripciones es motivo de arbitrariedad en su uso, inadecuación a la realidad educativa que se pretende ordenar o controlar. También es fuente de ansiedad, promoviendo la construcción de defensas rígidas que obstaculizan la producción de conocimientos o la solución de problemas vinculados con las condiciones de trabajo.

### 3.4 Nuevos puestos de trabajo, nuevas reglas

Si tomamos el regreso a la escuela, la pandemia alteró normas para las rutinas escolares. Normas sanitarias, vacunación y distancia corporal. Higiene específica de cuerpos y espacio. Especialmente el aislamiento en casa y la distancia entre los cuerpos son situaciones nuevas que requieren una disciplina a crear. Las normativas que pautaron tiempos y espacios, derechos y responsabilidades, modos de hacer docencia en las instituciones se han visto debilitadas por las singularidades que presenta el escenario actual: docentes, autoridades y estudiantes trabajando y estudiando desde sus hogares con sus herramientas, formas de comunicación y vinculación con familiares, amigos y compañeros.

No resulta una cuestión menor considerar la desactualización y los límites que presentan las normas que, hasta no hace mucho tiempo,

operaban como reguladoras de la vida escolar y el trabajo cotidiano de los y las docentes. Las reglamentaciones que hasta el momento controlaban pero también ofrecían certezas, han visto desvanecidas sus posibilidades de asumir hoy, los distintos aspectos de la realidad educativa. ¿Cuáles son las nuevas prescripciones que ofrecen algún grado de certeza y orientación? ¿Quiénes y cómo las construyeron? ¿Qué participación tienen los y las docentes en esa construcción?

Con el trabajo remoto, las posibilidades de encuentro para intercambios presenciales son reemplazadas por un trabajo solitario realizado en una nueva rutina en la vida diaria. Contrariamente a lo que sería deseable, se percibe una tendencia a una mayor atomización de los trabajadores, en el aislamiento social en sus hogares. La provisión de equipos de soporte para internet fue una demanda urgente no resuelta, al mismo tiempo que la formación del “nuevo docente” se torna una promesa y la improvisación predomina. Los trabajadores y estudiantes pierden disciplinamientos y rutinas, conforme nos ejemplifica Beatriz, cuando nos habla de sus estrategias de enseñanza y recursos didácticos: “(...) por medios de juegos utilizando por ejemplo billetes, cartelera, etc. Los costos no son sólo económicos, los que ayudan a los chicos y familias, sino también afectivos y psicológicos.”

Algunos artículos de prensa van a afirmar que las nuevas demandas del trabajo remoto y el trabajo mediado por la tecnología, están muy bien atendidas. Sin embargo los profesores y/o sus representantes sindicales cuestionan el aumento de la carga de trabajo relacionada con el uso y la apropiación de nuevas herramientas y el incremento de horas de trabajo reales. Una nueva forma de *fatiga* es real, muy visible para el sujeto y su entorno familiar social, pero no ocasiona licencia, por lo contrario, su problema es una presencia ininterrumpida en espacios virtuales de trabajo. El problema del riesgo psíquico en el trabajo docente se potencia al punto en que se reclama el derecho a la desconexión. (En Argentina, la regulación del “derecho a desconexión y descanso” es una realidad que responde a gestiones de la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina por el cumplimiento de las horas de trabajo reglamentarias.)

Esa discusión también se observa en reportajes como esa de Chile (Bustos, 2021. jun. 24) en que se edita noticia sobre el apoyo que el magisterio recibió en reconocimiento a su “extenuante labor”, con un proyecto de ley que pretende contrarrestar las presiones que viven las comunidades educativas en pandemia, considerando el derecho a la desconexión, pausas y horas pedagógicas más cortas en modalidad a distancia.

#### 4 Aperturas y cambios: una transición en el trabajo docente?

La relación con los estudiantes está ligada a la satisfacción profesional docente y a la sensación de realización en el trabajo, pero también a factores de protección para la salud, como nos sugieren Gonçalves y Oliveira (2016). En su análisis de una encuesta con cerca de 10000 profesores brasileños, encontraron una correlación entre docentes sin quejas por la voz y mayor concordancia con afirmaciones como: *“siento que hago un trabajo que es socialmente valorado”*, *“los estudiantes respetan mi autoridad”*, *“al final de una jornada de trabajo tengo la sensación de que los estudiantes aprendieron algo”*, *“me siento satisfecho realizando actividades de cuidado al estudiante”*. Por otro lado, en su estudio los docentes con disfonía eran proporcionalmente más frecuentes entre los que estaban de acuerdo que *“las necesidades de mis estudiantes son tan variadas que me resulta difícil atenderlos”*, *“cuando mis alumnos están indisciplinados, me siento aturdido”*. Eso, en condiciones de clases presenciales. Los vínculos escolares son muy importantes y nos preguntamos hoy, ¿en qué cambia lo virtual la escuela? También se preguntó a Beatriz: ¿De qué modo crees que se logra el vínculo hoy? ¿Qué nuevos vínculos se originan? ¿Hay algún tipo de límite en estos vínculos? Ella responde:

Es difícil porque de nada sirve que el alumno aprenda a leer, sumar, restar y escribir, cuando tiene emociones que necesita descargar; es difícil ahora en la pandemia porque no todos tienen la posibilidad de conectarse y estar. Algunos quieren volver a la escuela, abrazarte y hoy no es lo mismo el trabajo por acá porque algunos se ponen nerviosos, no escuchan, entran en tensión, no entienden. Antes era distinto, desde mi lugar, porque llegaba y preguntaba ¿cómo están? ¿Qué hicieron? Primero hablo, veo cómo andan y después la tarea porque la escuela tiene que aprender



jugando. Lo que trato yo es de jugar, poner cosas, tengo un kiosquito por ahí para jugar y que ellos entiendan. Tengo alumnos que desde principio de año no sé nada, he ido a sus casas y no los encuentro. (...)Yo tengo chicos con autismo y no todos los chicos tienen el mismo tiempo de aprendizaje, (...), entonces yo tengo que parar a pensar, tengo que respetar el tiempo de ellos, pero en esta virtualidad me toma más tiempo, que lo hago con gusto, pero es más tiempo y así los voy juntando por grupos, a veces también los juntos a todos porque también es parte del vínculo que busco entre todos, toda mi vida respete los tiempos, pero hoy en esta virtualidad es difícil y te lleva más tiempo.

En situación de trabajo remoto el vínculo docente-alumno no deja de estar presente, pero se traslada del mundo virtual a la casa y se realiza en un ámbito doméstico. Muchas situaciones se dan en las que ambos no se conocen ni tienen registro de situaciones cara a cara. El jardín de infantes y la escuela primaria registra lo inédito de la situación y abre una expectativa más que interesante hacia el futuro. Los nuevos sentidos producidos involucran a las familias de los alumnos de otra forma. Ellas, las formas virtuales, han tomado un nuevo protagonismo, apoyando las tareas escolares de sus hijos en la casa. No se trata de un híbrido, sino de una nueva manera de vincularse que puede dar novedades en un futuro.... Hoy se percibe un cambio de actitud. La pandemia ha movilizó en un sentido nuevo... sobrevivir en un cambio de vida. El trabajo docente tiene novedades... virtuales? no solamente.

Lo prescrito está dejando de ser un factor inercial en el trabajo docente. Hay movilidad y debate, los cambios se dan en forma precaria y determinada por los acontecimientos. La realidad (presente virtual) desborda, se mueven los cuerpos, los vínculos se fracturan en espacios nuevos, "de golpe" por la pandemia la muerte dispara situaciones inéditas, se presenta y asusta como el dolor y la enfermedad.

En un panorama continental, necesitamos preparar una mirada sobre la realidad del sistema educativo que permita registrar todos los cambios que ya se han producido, sus resultados y las anticipaciones de sentido que acompañan próximas decisiones de gobierno sobre la vida escolar. Las estadísticas disponibles no alcanzan para valorar el presente y anticipar cambios que acompañen nuevas necesidades de docentes y estudiantes.

Hoy, luego de casi dos años de pandemia podemos anticipar que esta situación ha cambiado mucho. El trabajo ha mutado a formas virtuales en todos lados. Los locales escolares son fuente de contagio y el transporte también. La casa es un *local de trabajo* para toda la familia.

Lentamente hoy (julio 2021) con mucha cautela docentes y alumnos retornan con distancia y en grupos pequeños a la escuela. Los locales escolares – en general anticipamos – no tienen condiciones edilicias para contener nuevas formas de trabajo y estudio, podemos ya adelantar serios problemas, riesgos de accidentes y dificultades de circulación, tanto en ámbitos urbanos como rurales. Escuchamos protestas sindicales respecto de la medida de volver a los locales escolares. Con todas las limitaciones, trabajar en el domicilio es para los docentes más adecuado y protegido. Esto lo afirmamos con datos muy reducidos con todo el sesgo de lo particular y personal. Será necesario dar seguimiento a la situación. Una cita, para recordar. Dice Dejours (2012), en Trabajo vivo:

...trabajar no solamente es producir, también es poner a prueba el cuerpo, con la posibilidad de salir de ella más sensible que antes, de incrementar por lo tanto la capacidad propia de sentir placer. (...) Trabajar implica también enfrentarse con distintas formas de resistencias, confrontar con lo real de la tarea, lo real del inconsciente y lo real de las relaciones. (p.148).

El futuro está abierto. Las nuevas situaciones vividas pueden pasar como penosas, con acúmulos de nuevas tareas en situaciones de aislamiento y encierro. ¡La docente sufre en silencio su límite de trabajo...el de la escuela...el de la casa y el propio con sus cursos a distancia para estar “al día” con la educación bilingüe informática...! Y su vida sexual postergada o limitada por la distancia... y el temor al contagio.

Estaremos alerta a situaciones inéditas , pretendemos desarrollarlas en un próximo texto para la Red estrado.

## Referencias

- Bogantes, L. (2021, may. 14). Sindicatos de educación presionan para que se suspenda presencialidad de clases. Columbia. Recuperado em 01 de julio, 2021, de <https://www.columbia.co.cr/noticias/economia/educacion/30764-sindicatos-de-educacion-presionan-para-que-se-suspenda-presencialidad-de-clases>
- Bustos, A. (2021. jun. 24). Profesores valoran apoyo de apoderados ante agobio laboral: "Hay una exigencia porque el Mineduc norme la situación". *DiarioUchile*. Recuperado em 01 de junio, 2021, de <https://radio.uchile.cl/2021/06/09/profesores-valoran-apoyo-de-apoderados-ante-agobio-laboral-hay-una-exigencia-porque-el-mineduc-norme-la-situacion/>
- Carlotto, M. S. et al.. (2015). O papel mediador da autoeficácia na relação entre a sobrecarga de trabalho e as dimensões de Burnout em professores. *Psico-usf*, 20 (1), 13-23.
- CNN. (2021, jun. 18). Colegio de profesores: "Para nosotros ojalá la presencialidad estuviera mañana, pero primero, pandemia controlada". CNN. Recuperado em 01 de julio, 2021, de [https://www.cnnchile.com/lodijeronencnn/colegio-profesores-presencialidad-manana-primero-pandemia-controlada\\_20210617/](https://www.cnnchile.com/lodijeronencnn/colegio-profesores-presencialidad-manana-primero-pandemia-controlada_20210617/)
- Codo, W. (2006). Educação: carinho e trabalho (4a ed.) Petrópolis: Vozes.
- Dejours, C.(2012). Trabajo vivo: Tomo I Sexualidad y trabajo. Buenos Aires: Editorial Topia.
- El Heraldo. (2021, mar. 18). Honduras se compromete a abrir las escuelas. *El Heraldo*. Recuperado em 01 de junio, 2021, de <https://www.elheraldo.hn/pais/1450627-466/abrir-escuelas-compromiso-honduras-unicef-centroamerica-covid-2021>
- Esteve, J. M. (1987). *El malestar docente*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Gasparini, S.M.; Barreto, S.M.; Assunção, A. A. (2005). O professor, as condições de trabalho e os efeitos sobre sua saúde. *Educação e Pesquisa*, 31 (2), 189-199.
- Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. (2020). Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFGM.
- Gonçalves, G.B.B.; Oliveira, D.A. (2016). Saúde vocal e condições de trabalho na percepção dos docentes de educação básica. *Revista da FAEEBA - Educação e Contemporaneidade*, 25 (46), 89-104.
- IEAL. (2021). TENDENCIAS EN EDUCACIÓN Informe Ejecutivo: Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19. IEAL. Recuperado em 01 de junio, 2021, de [https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/tendencias-informe\\_ejecutivo-situacion\\_laboral\\_y\\_educativa\\_de\\_america\\_latina\\_en\\_el\\_contexto\\_de\\_la\\_pandemia\\_covid-19.pdf](https://ei-ie-al.org/sites/default/files/docs/tendencias-informe_ejecutivo-situacion_laboral_y_educativa_de_america_latina_en_el_contexto_de_la_pandemia_covid-19.pdf)
- La Unión. (2021, mar. 15). Gremio docente apoya suspensión de clases presenciales, pero dice que "hubiese sido mejor desde este lunes". *La Unión*. Recuperado em 01 de junio, 2021, de <https://www.launion.com.py/gremio-docente-apoya-suspension-de-clasespresenciales-pero-hubiese-sido-mejor-desde-este-lunes-157124.html>
- Martinez, D. (2010). Mal Estar docente. In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F (Orgs.), DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. UFGM/Faculdade de Educação.
- Montaña, Y. (2021, jun. 13). Fecode pide a los educadores que este martes vuelvan a las aulas de clase. *Caracol*. Recuperado em 01 de julio, 2021, de [https://caracol.com.co/radio/2021/06/13/nacional/1623591370\\_896438.html](https://caracol.com.co/radio/2021/06/13/nacional/1623591370_896438.html)

- Noronha, M.M.B.; Assunção, A.A.; Oliveira, D.A. (2008). O sofrimento no trabalho docente: o caso das professoras da rede pública de Montes Claros, Minas Gerais. *Trab. educ. saúde*, 6 (1).
- ORGANIZATION FOR ECONOMIC CO-OPERATION AND DEVELOPMENT – OECD. (2005). *Le rôle crucial des enseignants: attirer, former et retenir des enseignants de qualité*. Aperçu. Paris: OECD.
- Reactiva Contenidos. (2021, abr. 12). El sindicato de profesores al derecho y al revés. *Reactiva*. Recuperado em 01 de junio, 2021, de <https://www.reactiva.com.uy/el-sindicato-de-profesores-al-derecho-y-al-reves/>
- Rojas, R. (2021, mar. 15). Un año de pandemia: “me costó adaptarme a la educación virtual...pero lo logré”. *Andina*. Recuperado em 01 de julio, 2021, de <https://andina.pe/agencia/noticia-un-ano-pandemia-me-costó-adaptarme-a-educacion-virtualpero-logre-video-837317.aspx>
- Russo, K. ; Magnan, M.O.; Soares, R. (2020). A pandemia que amplia as desigualdades: a Covid-19 e o sistema educativo de Quebec/Canadá. *Praxis Educativa*, 15.
- Soto, M.; Alvarez, N; Sbriglio, M.; Arias, N.; Muñoz, J. (2021). Trabajo docente y salud mental. EDI. Profesor Pablo Seiguer. I.F.D N.12. Neuquén capital. *Manuscrito*.
- Suárez, V. (2021, jun. 21). Mostrando colegios destrozados Fecode dice no a las clases presenciales. *Publimetro*. Recuperado em 01 de julio, 2021, de <https://www.publimetro.co/co/noticias/2021/06/21/mostrando-colegios-destrozados-fecode-dice-no-a-las-clases-presenciales.html>

# Relaciones de Género y Trabajo Docente

Ma. E. Martínez  
Viviana Seoane  
Sofía Thisted

A veces pareciera que la lectura de los feminismos sobre el trabajo ya está saldada: ¿cómo negar el “trabajo” de vivir en *nuestro* capitalismo y sus complejidades para mujeres y disidencias sexuales? Reconocida en los discursos, cada vez más, las estadísticas muestran que las mujeres ganan menos que los varones (“brecha salarial”), que acceden a menos puestos de poder (“techo de cristal”) y que dedican más horas a las tareas domésticas (“división sexual del trabajo”). En esta encrucijada entre una aparente discusión ganada y una realidad compleja y arborescente, algunas apuestas conceptuales motorizan cierto riesgo y desafío de escribir sobre el trabajo desde los feminismos.

Florencia Angilletta (2021, p.125)

## 1 Introducción

La declaración de la pandemia COVID-19 apenas iniciado el año 2019 llevó a la mayoría de los países alrededor del mundo a tomar una serie de decisiones en política sanitaria para proteger a la población. Una de las principales y más debatidas desde ese momento hasta el presente fueron las medidas de aislamiento y/o distanciamiento social a fin de retrasar y evitar los contagios, que llevaron al cierre de edificios escolares y universitarios, dando lugar a una escolarización a distancia apoyada en herramientas digitales para el trabajo virtual. La suspensión y reducción de las clases presenciales de forma continua o por períodos en todo el territorio de los países o con cierres regionales o locales movilizó, en el debate público, múltiples posiciones, tensiones y disputas alrededor de los sistemas escolares, el trabajo docente, la vinculación pedagógica con los estudiantes, el acompañamiento de las familias y la participación de las comunidades.

La participación mayoritaria de las mujeres como fuerza de trabajo en el campo escolar, un tema abordado por los estudios sobre trabajo docente, reveló nuevas facetas en la trama de transformaciones políticas y culturales producidas frente a la irrupción de un acontecimiento global como es la pandemia. La encuesta sobre *Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia*, realizada por la Red Estrado en conjunto con la oficina regional de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) en noviembre de 2020 de la que participaron 13 países de América Latina, confirma la presencia predominante de mujeres. La menor participación de mujeres en las escuelas públicas la registra Colombia (62%) y, la mayor, México (82%) (Oliveira, Pereira Jr, Clementino, 2021, p. 15). En Argentina, en el sistema escolar público, también se registran altos índices de participación de las mujeres (84%) -como surge de los datos de la Encuesta Nacional realizada por la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina- quienes han sufrido en el contexto de pandemia el mayor impacto en las condiciones estructurales de vida dado que “asumen la mayor carga de responsabilidad en la tareas de cuidado, asistencia de los niños/as y jóvenes del hogar, como así también de las tareas domésticas” (CTERA, 2020). En tanto en Brasil, la investigación realizada por el Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente da Universidade Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM), en asociación con la Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), de los 15.654 docentes de Educación Básica de la red pública, las mujeres representan 78% de quienes respondieron (GESTRADO, 2020).

Si bien los datos señalados ratifican una tendencia conocida sobre el trabajo docente, múltiples estudios vienen contribuyendo a producir nuevas lecturas que, frente a las condiciones que impone la crisis sanitaria, tornaron crucial al género para entender los diferentes modos en que dicho contexto estaba impactando, en el marco de un proceso socio-histórico signado en las últimas décadas por las luchas feministas y de los colectivos LGBTIQ+. Estos abordajes han producido problematizaciones estratégicas sobre la racionalidad que en el orden patriarcal domina las relaciones de trabajo y género para comprender

los encuadres histórico-políticos del puesto de trabajo, las relaciones de poder inscriptas tanto en sus regulaciones como en las reconfiguraciones impuestas por un acontecimiento inédito y la gestación de nuevas subjetividades en las identidades docentes. La educación está atravesada por los géneros y en el devenir docente se produce una "feminización" de maestras y profesoras no sólo por la mayor presencia de mujeres en el campo de la educación sino como resultado de un proceso de producción de la identidad docente (Lopes Louro, 2000, 2019; Morgade, 2010, 2011).

El carácter relacional del concepto de género nos permite englobar tanto las relaciones sociales que se dan entre hombres y mujeres, entre mujeres, entre hombres, como también referir de forma crítica a la heteronormatividad en tanto régimen social, político, económico y cultural impuesto por el patriarcado. De este modo,

es desde el feminismo que el género cobra mayor importancia como categoría analítica. Su utilización teórica, epistemológica y política ha servido para desnaturalizar lo que significaba ser mujer, concebida como "lo otro" en relación con el paradigma masculino y explicar que las desigualdades entre los sexos no era una cuestión natural sino social e histórica. (Curiel, 2012)

Mujeres entendido como colectivo social, como grupo, cuyos atributos no necesariamente refieren a una identidad común. Como afirma Young (2021) "las exclusiones, opresiones, y desventajas que las mujeres sufren a menudo difícilmente pueden ser pensadas sin una concepción estructural de las mujeres como una posición social colectiva", lo que también está vinculado a raza, clase, sexualidad, etnicidad, entre otras, no sólo en relación al género (p. 466).

Los períodos de suspensión de la presencialidad de les docentes en las instituciones educativas, en que el tiempo dedicado al trabajo se desvincula del espacio físico escolar, exponen la realidad compleja y múltiple del trabajo docente involucrando la articulación con otras múltiples formas de trabajo, situación que presenta una complejidad inédita dado que en un mismo tiempo-espacio se comparte la planificación y el desarrollo de la propuesta de enseñanza con la realización de un conjunto

de las frecuentemente denominadas “tareas” de cuidado, de crianza y domésticas que recaen principalmente sobre las mujeres y, que constituyen, en realidad, trabajo no remunerado. Lo que les docentes nombran “sobrecarga de tareas” deja al descubierto la forma en que se diversificó, intensificó y extendió la jornada de trabajo docente, incluyendo a su vez el desarrollo de actividades complementarias, entre ellas, la distribución de alimentos o tareas en comedores, visitas a hogares, entrega de materiales o actividades de acompañamiento y contención.

La división sexual del trabajo docente es un aspecto de las relaciones de género -como señalan Alvarenga y Vianna (2012)-, en tanto género es entendida como categoría crítica de análisis. Esta hace posible la ampliación del concepto de trabajo al incluir las actividades desarrolladas principalmente por mujeres como el trabajo doméstico y la gestión del hogar. De este modo, el análisis de la división sexual del trabajo docente permite reconocer el reparto desigual y jerárquico de tareas, funciones y roles que en ocasiones opera como un “techo de cristal” para las mujeres.

Declarada la crisis de la COVID-19, instituciones educativas y docentes comenzaron a trabajar intensamente para ofrecer a les estudiantes la continuidad de la escolarización, y esto requirió, entre otras exigencias, el uso intensivo de dispositivos y tecnologías de comunicación. Por una parte, estas circunstancias exponen, con diferencias entre las naciones latinoamericanas, los límites en la formación docente sobre tecnologías, los problemas de acceso a dispositivos (celulares, computadoras, tablets), a una conectividad de calidad, y respecto de las desiguales posibilidades de educadores y estudiantes para utilizar los dispositivos, recursos y aplicaciones tecnológicas. Por otra parte, exhibió que la desigualdad digital resulta un aspecto de las desigualdades sociales, con “un claro incremento de las desigualdades de género” (Actis Di Pasquale, Iglesias-Onofrio, Perez de Guzman y Viego, 2021, p. 46). Mientras les docentes procuraban experimentar a través diversos medios digitales a fin de conectarse con sus estudiantes, se revelaba que la retórica respecto a la condición de nativos digitales en torno a les jóvenes, docentes y estudiantes, ocultaba realidades muy diversas.



A la vez, les docentes, frente a la suspensión de la presencialidad escolar por tiempos prolongados, comenzaron a vivir en sus hogares las dificultades suscitadas por la brecha digital, donde el género es el emergente a través del cual se mantienen, refuerzan y renuevan las desigualdades bajo unas circunstancias históricas que disuelven las fronteras de espacios y tiempos entre el trabajo y el hogar. En este sentido, son las mujeres quienes comparten el trabajo asalariado con el doméstico, de crianza y cuidado, responsabilidades que, durante los períodos de confinamiento en los hogares, realizan con la presencia continua de niñas/jóvenes y otros adultos. La permanencia en el hogar y la indeterminación de límites en el tiempo dedicado al trabajo docente conllevan un incremento de tareas, que se tornan múltiples y simultáneas, produciendo así una sobreexposición de los cuerpos de las mujeres. Les docentes no están al margen de esta sobreexposición y a ello se suma la sobreexigencia de producir alternativas pedagógicas a la presencialidad para vincularse a distancia con pares y con estudiantes.

La perspectiva de género permite afirmar que las diferencias entre varones y mujeres en lo que hace a sus prácticas, vivencias y posiciones son construcciones sociales y no tienen su origen en causas biológicas o en una naturaleza basada en un cuerpo biológicamente determinado. Dicha construcción impone jerarquías y expresa relaciones sociales de poder y dominación que son producidas y puestas en juego en el orden capitalista patriarcal. Como vamos a ver a continuación, la división sexual del trabajo constituye la base material de la vida social, en particular de las relaciones sociales de sexo, al separar la esfera productiva destinada a los hombres de la esfera reproductiva a cargo de las mujeres. El concepto de género ha permitido al feminismo sobrepasar los límites del sexo para mostrar la arbitrariedad y el carácter histórico y cultural de un cuerpo sexuado (Morgade, 2010). En este trabajo partimos de conceptualizaciones donde género es una relación de poder siempre en tensión (Scott, 1996). Lo importante entonces es romper con una visión binaria y heteropatriarcal que reconoce únicamente dos sexos (varón/mujer) y dos géneros (masculino/femenino) para dar lugar a identidades y cuerpos disidentes que no se definen a partir del

sexo asignado al nacer como dato natural sino desde de un proceso complejo, oscilante hasta alcanzar una posición clara en la lucha contra las heterodesignaciones de las que son objeto.

[G]énero, entonces, es el sistema de saberes, discursos, prácticas sociales y relaciones de poder que les da contenido específico a las concepciones que usamos (y que influyen decisivamente sobre nuestra conducta) en relación con el cuerpo sexuado, con la sexualidad y con las diferencias físicas, socioeconómicas, culturales y políticas entre los sexos en una época y en un contexto determinados. Vemos así que toda la constelación de elementos que hoy se llaman “sexualidad”, desde las diferencias anatómicas entre hombres y mujeres, hasta sus relaciones afectivas, pasando por su orientación sexual, estarían, desde un punto de vista conceptual, al menos, contenidos en la categoría género. (Castellanos Llanos, 2007, pp. 236-237)

Los movimientos feministas, de mujeres y disidencias sexuales han aportado a la producción de categorías que sintetizan una historia de lucha y resistencia, colaborando así con la visibilización de relaciones de sujeción y dominación patriarcal como a su transformación. Esas luchas y demandas de los feminismos tienen fuertes implicancias en el plano político, jurídico y científico al punto de forzar la producción de sistemas de protección nacionales e internacionales que constituyen un horizonte necesario, aunque no suficiente, para denunciar las violencias, garantizar nuevos derechos y avanzar hacia sociedades más justas y democráticas.

Desde una perspectiva feminista y de género, nos proponemos analizar un conjunto de datos obtenidos a través de la encuesta a docentes de escuelas públicas en 12 países de la región realizada por Red ESTRADO/IEAL. Cabe resaltar que en el marco de las medidas tomadas frente a la crisis sanitaria se hicieron más visibles y evidentes una serie de problemas en relación al trabajo docente, muchos de ellos preexistentes al nuevo escenario pandémico. El proceso de intensificación del trabajo docente también ha puesto en el epicentro el trabajo no remunerado realizado por las mujeres como parte del proceso de reproducción social. Feminismos, derechos de las mujeres y de la diversidad sexual hacen referencia no sólo a desarrollos teóricos sino a una historia

de luchas, en contextos históricos y territorios diversos, por el reconocimiento social, económico, político y cultural de nuestros pueblos.

## 2 ¿Qué significa abordar el trabajo docente en perspectiva feminista y de género?

Cuando rechazamos algunas tareas, domésticas por ejemplo, no se dice “es una mujer en lucha”, se dice “es una mala mujer”, porque se presume que hacerlas es parte de la naturaleza de las mujeres, de nuestro sistema psicológico.

Federici (2018, p. 8).

En el actual contexto de pandemia la suspensión de la presencialidad escolar y la virtualización de la enseñanza contribuyeron a desdibujar las fronteras que separan la forma escolar presencial del hogar gestando una reconfiguración de la jornada de trabajo. La nueva situación no sólo incrementó el tiempo dedicado tanto a la preparación de propuestas de enseñanza en plataformas para ser resueltas a través de diferentes dispositivos tecnológicos y al seguimiento del alumna-do de manera de garantizar la revinculación de aquellos que perdieron contacto con la escuela, sino que extendió el tiempo dedicado a tareas de cuidado y domésticas sostenidas fundamentalmente por las trabajadoras mujeres. En este período de pandemia la ausencia de límites claros al tiempo dedicado a cada tipo de trabajo vuelve más evidente el hecho de que las mujeres constituimos una clase en sí, esto es, una “clase social de sexo” (Firestone, 1973; Delphy, 1985) explotada por la combinación de la clase, el sexo y, en el caso que nos atañe, el trabajo docente. La explotación de las mujeres resulta de la realización de diferentes tipos de trabajo: “trabajo doméstico en el interior del hogar y trabajo doméstico fuera del hogar (en tareas de cuidado asalariadas)” sumado a una “economía del trabajo doméstico fuera del hogar y, por último, del trabajo extradoméstico dentro del hogar”. (Amorós Puente, 2008, pp. 48-49).

La encuesta administrada por Red Estrado y la IEAL sobre el trabajo docente en América Latina confirma, una vez más, que la composición por sexo-género de les trabajadores de la educación expone una presen-

cia mayoritaria de mujeres, lo que se corrobora también en los diversos relevamientos nacionales producidos recientemente por gobiernos y organizaciones sindicales. Sin embargo, es precisamente alrededor de esta “evidencia” sobre la cual se han producido nuevas problematizaciones dado que “una estadística sobre mujeres no es necesariamente una estadística con perspectiva de género” (Guzmán Acuña, 2017, p. 139).

A partir de 1990<sup>1</sup>, nuevos abordajes y políticas se dirigieron a revisar los instrumentos, tanto de investigación como de relevamiento estadístico, con el objetivo de superar el paradigma cisnormativo sobre trabajo docente y dar respuesta a la necesaria distinción entre sexo y género, a fin de visibilizar las condiciones de vida de las mujeres e incluir otras identidades de género. La constante demanda del feminismo por hacer visibles las reales condiciones de existencia de las mujeres encuentra en los instrumentos de recolección de datos contruidos en perspectiva de género una posibilidad para mostrar que “la variable sexo no es suficiente para evidenciar situaciones o subgrupos poblacionales donde las inequidades son más evidentes” (CEPAL, 2016). Sin embargo, aún cuando se ha avanzado en el análisis de la situación de las mujeres (cis), se requiere encontrar mejores modos de visibilizar en la investigación la diversidad sexual, dado que la identidad de género puede no coincidir con el sexo asignado al nacer. A su vez, hacen falta indagaciones interseccionales sobre valoraciones, jerarquías y clasificaciones que resultan de la opresión y explotación patriarcal. La producción de nuevos indicadores requiere una aproximación teórica y metodológica que fundamente su elaboración y que permita reflejar la diversidad sexual y de género.

## 2.1 División sexual del trabajo, relaciones de género y trabajo docente

Determinadas actividades económicas y profesionales, como la salud y la educación, suelen ser caracterizadas como profesiones fe-

---

1 En el año 1989, el Comité de la CEDAW (Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, por su nombre en inglés) en la Recomendación General N° 9 detalla que “la información estadística es absolutamente necesaria para comprender la situación real de la mujer en cada uno de los Estados Partes en la Convención”, y que deberán “asegurar que sus servicios estadísticos nacionales encargados de planificar los censos nacionales y otras encuestas sociales y económicas formulen cuestionarios de manera que los datos puedan desglosarse por sexo... [y]... para que los usuarios puedan obtener fácilmente información sobre la situación de la mujer en el sector concreto en que estén interesados”. (Brosio y Guitart, 2016)

minizadas, esto es, desempeñadas preferentemente por mujeres. Sin embargo, también refiere a la valoración social que dichas actividades tienen en razón de la división sexual del trabajo expresada en la brecha salarial, la escasa red de apoyo y la mayor carga de trabajo dedicado al cuidado de los otros. Los estudios del trabajo con perspectiva de género han podido identificar y relevar, con estrategias metodológicas diferentes, dos significados de feminización de las profesiones que muchas veces se utilizan indistintamente en la literatura especializada y en la investigación académica (Birgin, 1999; Yannoulas, 2011).

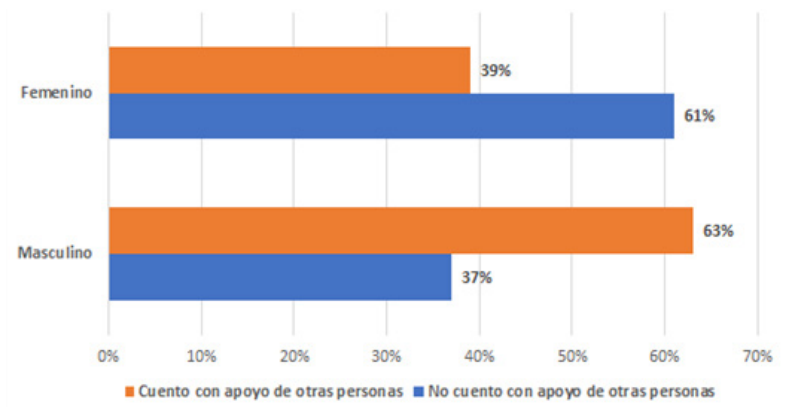
Como puntualiza Yannoulas (2013, pp. 36-37), los procesos de feminización en la actividad económica, aumento de personas de sexo femenino en la composición de una profesión, permitieron la entrada masiva de las mujeres a la educación, al trabajo asalariado, a la función pública, lo que es vivido como una conquista en el largo camino de lucha por la igualdad de derechos para las mujeres. La feminización en sentido estricto busca comprender las razones que llevaron a las mujeres a incorporarse a ciertas ocupaciones, como la docencia, así como la naturaleza de la relación entre determinadas actividades (productivas y reproductivas) y una esencia de mujer que las recluye en segmentos del mercado invisibilizando la subordinación con base en lo económico. Un concepto que permite dar cuenta de, entre otras, las transformaciones en las prácticas sociales y simbólicas que atraviesa el trabajo docente, reconfigurado en el actual contexto de pandemia. Analizar la feminización del trabajo docente es reconocer la existencia de un modelo asalariado femenino que, a diferencia del masculino -siguiendo a Yannoulas (2013)-, se encuentra sobredeterminado por características no profesionales o domésticas, dado que la escuela es una instancia social en que lo doméstico y lo público se articulan (p. 46).

Es preciso desagregar el trabajo docente para identificar las condiciones de explotación en los tiempos y ritmos de trabajo que sostienen les docentes como clase trabajadora. La división sexual del trabajo es una dimensión de las relaciones de género que tiene que ser analizada cuando nos referimos al trabajo docente. Tal como puntualizan Alvarenga y Vianna (2012), retomando a Teixeira (1998), a diferencia de

las mujeres que desempeñan otros trabajos, las docentes tienen triple jornada, dado que además del trabajo en la escuela tienen que realizar tareas escolares en su casa y ocuparse del trabajo doméstico. Aún considerando los casos de los hogares que cuentan con la colaboración de terceros como empleadas domésticas o asistentes para el cuidado de niños, adultos y personas con discapacidad, siguen siendo responsables de la gestión de esos servicios (p. 16).

Sobre este último aspecto el relevamiento realizado por Red Estrado y la IEAL incluyó dos bloques dedicados a “Condiciones de vida en pandemia” y “Condiciones previas (físicas) para el trabajo virtual”. En el primer bloque la consulta se propuso indagar acerca de quienes realizan dentro del hogar el trabajo de cuidados de niños y adultos mayores, si debieron acudir a terceros para la realización de estas tareas y liberar tiempo para dar continuidad al trabajo docente, como también relevar si comparten o no, y con quien comparten el trabajo doméstico (limpiar la casa, preparar la comida, etc.). El segundo bloque incluyó cinco preguntas destinadas a sondear la disponibilidad de dispositivos tecnológicos de los docentes en el hogar, cuáles de esos recursos utilizan para el dictado de clases a través de plataformas virtuales y si poseen conectividad suficiente para desarrollar trabajo remoto. Los cuestionarios fueron adecuados a las particularidades de los sistemas educativos de cada país, en los cuales las clases se desarrollaban de forma presencial o virtual según las medidas sanitarias de aislamiento social definidas por los gobiernos para disminuir la circulación del COVID-19.

Observando los datos surgidos en la encuesta es posible señalar que más de la mitad de las mujeres no cuenta con apoyo para la realización de las tareas del hogar (trabajo no remunerado) frente a un porcentaje bastante menor cuando se trata de los docentes varones; por el contrario, es bajo el porcentaje de mujeres que afirma compartir con otras personas las tareas domésticas frente a una mayoría de varones encuestados. Estas indagaciones posibilitan la ampliación de la categoría trabajo reconociendo las actividades que se organizan bajo las denominaciones de trabajo doméstico y gestión de los cuidados dentro del hogar.



**Gráfico 1.** Trabajo doméstico no remunerado.

GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020a.

En el caso de los trabajadores de la educación, existe un doble proceso de escolarización del espacio familiar en los hogares donde uno o más adultos trabajan como docentes. Por una parte, como hemos señalado al ámbito doméstico se sobrepone el espacio de trabajo, el trabajo docente pasa al espacio doméstico, así como pasa también el trabajo escolar, dado que deben acompañar la educación de los integrantes más jóvenes de la familia. Esta situación se complejiza aún más con el avance de la vacunación en la región, cuando se observa que en el proceso de retorno gradual al trabajo presencial en las escuelas, las actividades vinculadas al trabajo remoto o a distancia continúan siendo realizadas por los docentes, debido a que la asistencia de pequeños grupos de estudiantes en jornadas más reducidas requiere la continuidad de la enseñanza a distancia y también porque ciertas franjas de población, en virtud de los contextos de vulnerabilidad y riesgos de salud ya sean personales, familiares y comunitarios, deben continuar la educación desde sus hogares.

Si bien precarización e intensificación han sido objeto de investigaciones en el campo de estudios sobre trabajo docente (Feldfeber y Andrade, 2008; Martínez, 2008; Alves García y Barreto Anadón, 2008;

Feldfeber, 2009; IEAL, 2021), a partir de mediados de marzo del 2020, los cambios producidos en la organización y distribución del tiempo de trabajo, así como en tareas, prácticas y vínculos pedagógicos, comenzaron a incidir fuertemente en las vidas de los trabajadores de la educación, dadas las implicancias de asumir nuevas responsabilidades en sistemas educativos que no estaban diseñados para pasar de la presencialidad a la virtualización de la enseñanza y en que los trabajadores de la educación no contaban con formación específica y herramientas adecuadas para afrontar el trabajo pedagógico.

Las características de la intensificación laboral en el caso de los docentes refieren a las tensiones entre la extensión de la jornada de trabajo y la reducción del tiempo de descanso y del tiempo libre; a la sobrecarga de responsabilidades y actividades (que varían según cargo, función, cantidad de alumnos); a la cantidad de estudiantes y alumnos por docente que con frecuencia resulta excesiva; a la exigencia de incrementar cargos u horas de trabajo debido a la pérdida del valor de los salarios en relación a los costos de vida; entre otras. Sin embargo, en el contexto actual adquiere otras facetas ya que para la mayor parte de los países de América Latina las nuevas condiciones no se han visto reflejadas en nuevas regulaciones normativas sobre el trabajo docente que, por el contrario, tuvieron un carácter regresivo, como recortes salariales, condiciones de contratación flexibles y/o aumento de intensidad y extensión del trabajo, profundizando la precarización de los trabajadores de la educación. En un sentido contrario a esta tendencia, un ejemplo acerca de lo que se denomina nuevas regulaciones inscriptas en políticas públicas sensibles al género es la vinculada al derecho a la desconexión digital para los docentes en Argentina.

Otra tendencia observada es la inexistencia de normativa o acuerdos regulatorios específicos (referidos al trabajo docente) respecto de las condiciones laborales en contexto de pandemia, a excepción de Argentina, donde la Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina (CTERA) firmó con el Estado Nacional Acuerdos Paritarios reguladores del trabajo docente en contexto de pandemia. (IEAL, 2021, p. 151)



Las horas diarias dedicadas al trabajo remunerado y no remunerado en los períodos de superposición del espacio del hogar como espacio de trabajo, la reducción del tiempo libre y de descanso, son muestras de la intensificación del trabajo docente y de los cambios en las condiciones en que se realiza. La complejización de la vida diaria de les docentes trabajando en y desde sus hogares vuelve a poner en agenda las demandas de igualdad y la sobrecarga de responsabilidades que recaen en el actual escenario sobre las trabajadoras.

Asimismo, la yuxtaposición de la responsabilidad familiar y laboral fuertemente exigida en la mayoría de los hogares docentes afectó principalmente a las trabajadoras. Las mujeres -porcentaje mayoritario en la docencia- son quienes asumen la mayor carga de responsabilidad en las tareas de cuidado y asistencia de los niños/as, jóvenes y adultos/as mayores, como así también de las tareas domésticas, lo que puso en evidencia las profundas desigualdades que ya existían con relación a la distribución diferencial de la carga de trabajo. (IEAL, 2021, p. 173)

El tiempo es un elemento crucial de la organización del trabajo docente, de su estructuración, el tiempo “estructura la labor de enseñar y al mismo tiempo es estructurado por ella”, la ausencia de límites que regulen la jornada laboral y el tiempo asignado al descanso tiene consecuencias en la salud de les docentes (Martínez, 2008, pp. 44-45).

Trabajos como los de Acker (1995) relatan las dificultades de las trabajadoras de la educación para realizarse profesionalmente dado que el cuidado inscripto en el trabajo docente dentro y fuera del hogar se superpone con la responsabilidad de sostener las tareas domésticas, de crianza y escolarización de les hijes. Esta intensificación del trabajo docente y su precarización degradan la condición profesional y social de les docentes sobrecargando las tareas administrativas y las exigencias de rendimiento (Apple, 1989; Alves García y Barreto Anadon., 2006; Feldfeber y Andrade, 2008).

En este sentido, la división sexual como ha sido propuesta por Millett (1995) inscripta en la dominación patriarcal, incorpora la esfera privada como ámbito de producción de relaciones de dominación con base

en lo biológico o por razones económicas. El patriarcado se vuelve más eficiente en la medida que logra pasar desapercibido el reparto de funciones, diferencia sus experiencias y sus vidas, y sienta así las bases de la dominación. En el sistema capitalista patriarcal, como marca Federici (2010), la dominación se expresa en el cuerpo intervenido, en particular, en los cuerpos de mujeres, dado que la división sexual del trabajo -y del conjunto de la vida- invisibiliza la condición de trabajadoras y resalta las figuras de madre, esposa, hijas, favoreciendo el libre acceso de los hombres a sus cuerpos, al producto de su trabajo y al trabajo de sus hijos.

[...] la discriminación que han sufrido las mujeres como mano de obra asalariada ha estado directamente vinculada a su función como trabajadoras no-asalariadas en el hogar. De esta manera, podemos conectar la prohibición de la prostitución y la expulsión de las mujeres del lugar de trabajo organizado con la aparición del ama de casa y la redefinición de la familia como lugar para la producción de fuerza de trabajo. (estamos ante) una nueva división sexual del trabajo o, mejor dicho, un nuevo «contrato sexual», siguiendo a Carol Pateman (1988), que definía a las mujeres —madres, esposas, hijas, viudas— en términos que ocultaban su condición de trabajadoras, mientras que daba a los hombres libre acceso a los cuerpos de las mujeres, a su trabajo y a los cuerpos y el trabajo de sus hijos. (Federici, 2010, pp. 145-147)

Es así como, continúa Federici (2010), el ocultamiento del trabajo no pagado sobre la base de una natural inferioridad de condición de las mujeres ha permitido al capitalismo no solo ampliar “la parte no pagada del día de trabajo” sino también, gracias al salario (masculino), acumular trabajo femenino y “desviar el antagonismo de clase hacia un antagonismo entre hombres y mujeres” (p.176).

La división sexual del trabajo en el hogar es constitutiva de otra serie de divisiones del trabajo fuera del hogar, que se superponen y que se experimentan como “naturales”. División de tareas que derivan de la heterosexualidad obligatoria<sup>2</sup> en la forma de mandatos y estereotipos de género. La superposición del trabajo docente en el espacio domés-

2 La noción de heterosexualidad compulsiva desarrollada por Adrienne Rich (1996) y retomada por Monique Wittig (2006) constituye un componente del pensamiento heterosexual. El efecto performativo que tiene la heterosexualidad en tanto régimen político dentro del sistema patriarcal hace de la sexualidad una experiencia singular y de la heterosexualidad una institución que debe ser resistida.

tico durante el período de pandemia y postpandemia supone un campo de experiencia inédito sobre el cual aún será necesario preguntarnos acerca de las tareas de crianza y domésticas que realizan maestras y profesoras relativas a la reproducción económica y social que expresan desigualdades de género cuya raíz es fundamentalmente económica así como respecto de la dimensión del cuidado que es constitutiva del trabajo docente sin la cual no es posible garantizar la continuidad pedagógica y la educación en tanto proceso político-pedagógico.

### 3 Trabajo docente, pedagogía y cuidados en el contexto de pandemia

El cuidado es uno de los ejes principales que, por impulso de los feminismos y la teoría de género, ha ganado espacios en las políticas públicas y en relación con el trabajo docente. Siguiendo a Carol Gilligan (2013), “en un contexto democrático, el cuidado es una ética humana” (p. 50) y se vuelve un derecho social que los Estados deben proteger y garantizar: el derecho a ser cuidados y el derecho a cuidar<sup>3</sup>. El concepto, que reconoce la existencia de lazos de interdependencia entre las personas entre sí y de las personas con sus entornos, identifica las formas de organización del cuidado como práctica social en términos históricos, políticos y económicos.

Las mujeres continúan realizando más trabajo de cuidados no remunerados que los hombres en todo el mundo (OIT, 2019) y, como trabajadoras no asalariadas en el hogar, sus cuerpos se vuelven cuerpos para otros, y cumplen una función primordial en la reproducción de la fuerza de trabajo que demanda el sistema capitalista patriarcal. Cuando hacemos alusión al trabajo no remunerado aparecen dos términos mutuamente excluyentes. Por un lado, el “trabajo” en tanto actividad pública y, por otro, los “cuidados” que se realizan en la intimidad. Prevalece una relación identitaria entre cuidados y feminidad que corre el riesgo de idealizar los cuidados en exceso y olvidar la parte de tiem-

3 En *La Ética del cuidado*, texto publicado en los años ochenta que aportó al desarrollo del feminismo de la diferencia, Carol Gilligan propone que los hombres y mujeres se enfrentan a dilemas morales sobre principios y criterios diferentes, de manera tal que las mujeres basan su razonamiento ético en el “cuidado” más que en la “justicia”. De allí que contraponen una ética del cuidado como la manera de pensar y razonar propio de las mujeres de una ética de la justicia que caracterizaría el razonamiento de los hombres. La ética del cuidado se basa en el reconocimiento de la interconexión, de la relación entre las personas. En esta línea se destacan los trabajos de Nel Noddings en el campo de la educación para quien la enseñanza debe pensarse como una práctica relacional y el cuidado como una respuesta moral hacia les otros.

po, habilidad, energías, disponibilidad, renuncia a lo personal, etc., que los cuidados también suponen para las personas cuidadoras (Marugán Pintos, 2014, p. 221). Así, la estrecha vinculación entre “feminidad” y cuidados se sustenta en una división sexual del trabajo presente en el campo de la educación que crea una fuerza de trabajo femenina y reproduce relaciones jerárquicas y asimétricas de explotación y opresión (Alvarenga, 2008; Alvarenga y Vianna, 2012).

Politizar el cuidado, como destaca Morgade (2020), implica considerar como un asunto público el conjunto de acciones que se relacionan con el “bien común”, y no el resultado de una cierta naturaleza femenina o inclinación natural de las mujeres.

El discurso de la vocación como «entrega desinteresada», eliminado –con justicia– hace tiempo, fue dejando lugar al despliegue de una noción que liga la responsabilidad pública y la afectividad vincular en la noción política de que «enseñamos cuidando», una definición identitaria del trabajo docente. (Morgade, 2010, p. 57)

Los cuidados tienen un lugar destacado en la agenda pública de la región pero, durante el período de aislamiento social se puso de relieve aún más la dimensión cuidado en relación al trabajo docente. Las familias, las organizaciones comunitarias y también la escuela cumplen una importante función de cuidado en la vida social (Faur, 2014, 2017). Les docentes realizan múltiples microprácticas cotidianas vinculadas al cuidado en relación a sus estudiantes, niños y jóvenes, que se orientan a proteger, acompañar, sostener, proveer, contener, vincular y revincular para garantizar sus derechos en la continuidad pedagógica.

Por primera vez, no eran las familias las que iban a la escuela, sino que la escuela se corporizaba en los hogares. El cuidado y la enseñanza, propios del glosario de la educación infantil, no escaparon a las tensiones atravesadas en el campo pedagógico que la configura. Esa construcción binaria se presentó como un dilema en diferentes circunstancias; pero hoy, como relación constitutiva de la atención educativa de la primera infancia, requiere de una articulación más dialógica. Asimismo, las políticas del cuidado, en estos días, deberán anclarse desde una perspectiva de género que redimensione el debate planteado. (Redondo, 2020, pp. 138-139).

El cuidado, la enseñanza y la educación contienen diferentes repertorios y experiencias protagonizadas por les docentes en la encrucijada entre el cuidar y el educar, ya no de forma excluyente y binaria, dado que impide la recuperación de experiencias culturales que incluyen diversas prácticas de cuidado en la educación infantil y juvenil. “Cuidar” y “educar” requiere de nuevas problematizaciones y de la participación del Estado, de organizaciones sociales y culturales, de la sociedad civil y de políticas públicas que reconozcan la dimensión pública y colectiva del trabajo de cuidado. (Redondo y Antelo, 2017).

#### 4 Trabajo docente, relaciones de género y tecnologías: supuestos, recursos y apropiaciones

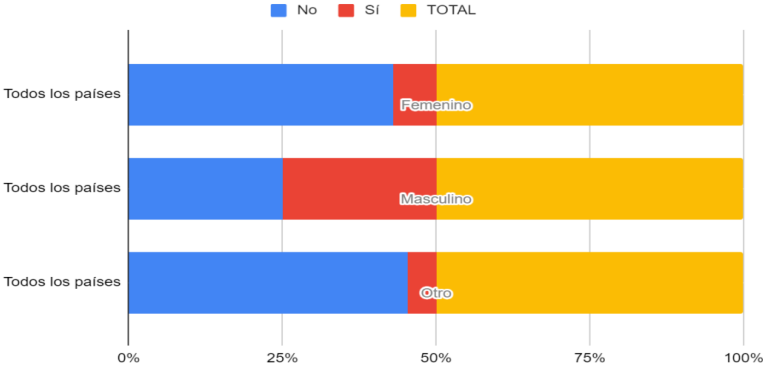
La pandemia por Covid 19 y la interrupción prolongada de la presencialidad deja entrever cómo, en América Latina, las tendencias privatizadoras y mercantilizadoras de la educación profundizan e intensifican su avance a través de propuestas que se presentan como respuesta a un amplio abanico de problemas que –desde posiciones conservadoras y neoliberales– construyen una agenda que enfatiza la baja de calidad educativa, de inadecuada formación de les docentes, de contenidos obsoletos, parecen ser solubles a través de plataformas virtuales (Feldfeber, Puiggrós, Robertson y Duhalde, 2018; Feldfeber, Caride y Duhalde, 2020).

La crisis sanitaria dejó a la vista no sólo la magnitud de la desigualdad social en la que las escuelas y sus docentes trabajan sino también la compleja trama en que las desigualdades de género se perpetúan, agudizándose. Como hemos señalado, diversas investigaciones han mostrado que la docencia es una profesión llevada a cabo mayormente por mujeres, construida como femenina, feminizada y feminilizada (Morgade, 2010; Vianna, 2013).

La suspensión de la presencialidad escolar y el desplazamiento de las tareas docentes y estudiantiles de los edificios escolares a los hogares ha puesto a la vista la intensificación del trabajo y de la vida cotidiana por la que atravesaron y atraviesan aquellos en quienes la docencia se conjuga con el de cuidado de infantes, de adultos mayores y de quienes padecen enfermedades –situación de una compleji-

dad singular por las características de esta pandemia- y asistencia a la escolaridad y otras actividades de forma remota. Esta intensificación se agravó a su vez porque se interrumpieron las oportunidades de que quienes enseñan compartan las tareas de cuidado de la infancia así como de adultos mayores.

A eso se añaden tanto las dificultades que estudiantes y docentes tienen para el acceso a la conectividad y a los dispositivos disponibles -y más aún para el uso continuo y simultáneo. La encuesta realizada por la Red Estrado/IEAL permite advertir que el 86% de las mujeres y el 78% de los varones no tenía experiencia de formación en el trabajo con la virtualidad previo a la pandemia.



**Gráfico 2. Sexo.**  
GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 2020a.

Interesa entonces analizar cómo la irrupción del uso masivo y, por momentos, exclusivo, de soportes tecnológicos para el trabajo expuso y profundizó las profundas desigualdades sociales y de género, facilitando la instalación de lógicas mercantilizadas y privatizadas en la educación. Esto se constató por una parte, en el desigual acceso a conectividad y al uso de computadoras, tablets, celulares, que tanto para estudiantes como para docentes no siempre están disponibles o no son de uso exclusivo. Y se conjugó, a su vez, con la desvalorización

de las mujeres, y por ende de les docentes, como usuarias tecnológicas y productoras de contenidos digitales.

El relevamiento realizado advierte que el uso exclusivo de herramientas informáticas no está garantizado para más de la mitad de les docentes en América Latina. Más del 80% de les docentes de los distintos países en los que se realizó la encuesta señala que desarrollaron actividades a distancia durante el aislamiento preventivo y obligatorio y en muchos de estos la cifra supera el 90% (Chile, Uruguay, Perú, Ecuador, Colombia, Panamá, El Salvador). Las diversas políticas nacionales en cuanto al aislamiento y también, las diferencias en las características de los territorios requerirían indagaciones complementarias para precisar qué significó esto en el trabajo cotidiano de les docentes, pero existen indicios que dichas actividades incluyen soportes heterogéneos (materiales impresos, fotocopias, libros u otras formas de asignación de tareas para los estudiantes) y no siempre informáticos. Sin embargo, estos últimos cobran un protagonismo sin precedentes.

Los discursos públicos enfatizaron problemas tales como la falta de formación, la escasez de dispositivos y obsolescencia de las aplicaciones para el trabajo remoto al tiempo que se hicieron visibles los estereotipos de género. Éstos devinieron en expectativas de género al enfatizarse las dimensiones socio-afectivas del trabajo docente y las imágenes sociales acerca de la ineptitud femenina para desenvolverse en entornos tecnológicos, lo que también incidió en las formas de autopercepción de las docentes. Esto se inscribe en un proceso más amplio en que se fue construyendo e instalando en el sentido común una mirada totalizante que caracteriza a las mujeres, en general, como no habilitadas para el trabajo en ciencias exactas y tecnológicas.

La irrupción repentina del uso imperioso de recursos informáticos y plataformas para el trabajo docente en pandemia visibilizó además, cómo se articulan la brecha digital -entendida como el desigual acceso a las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) de aquellos que no lo tienen- con las desigualdades de género, que ha dado lugar a lo que se ha llamado "brecha digital de género". Los estereotipos construidos en torno a las dificultades que se les presentan a

las mujeres para el uso de herramientas tecnológicas se expresan en los datos que aporta la encuesta realizada. En Brasil el 14% de los varones responde que la inclusión de herramientas virtuales le ha resultado difícil o muy difícil, mientras que es considerado de esta misma manera para casi el 23% de las mujeres. Y es fácil o muy fácil para el 26,3% de las mujeres y para el 38,5% de los varones. El 51,4% de las mujeres y el 47,1 de los varones evalúan su inclusión como “regular”. En Colombia, en cambio, se observa mayor paridad: el 12% de las mujeres y el 12,4% de los varones consideran que la introducción de las tecnologías es difícil o muy difícil y el 43% de las mujeres y 50,8% de los varones la consideran fácil o muy fácil. El 45% de las mujeres y el 37,8 de los varones evalúan su inclusión como “regular”.

De esta forma, durante la pandemia, desigualdades persistentes se vieron agravadas. El desdibujamiento de los límites entre los ámbitos públicos y domésticos se articuló a dificultades objetivas en el acceso a dispositivos tecnológicos -tanto computadoras, tablets o celulares como la disponibilidad de conectividad- y también a estereotipos sobre las dificultades de las mujeres para el desempeño con la tecnología que reforzaron imágenes construidas previamente. Además, el solapamiento de las tareas de cuidado de hijos con el trabajo ahora realizado desde los hogares dejó a la vista frecuentemente el deterioro de las condiciones de vida de docentes y también cómo el uso compartido de dispositivos las afectó diferencialmente.

#### 4.1 Mercantilización, plataformas y trabajo docente en perspectiva de género

La presencia de usos tecnológicos fue expandiéndose en la vida cotidiana de niñas y adultos, también en las escuelas, sin embargo, no lo hizo para todos, ni del mismo modo ni a los mismos ritmos. Desiguales posibilidades de acceso, distintas políticas públicas sobre la provisión de insumos, la formación docente y también el acceso social a la conectividad, coexistieron generando debates hasta que la pandemia como acontecimiento interrumpió abruptamente la presencialidad y expuso las posibilidades y límites para el trabajo pedagógico con soporte digital.



Lo inédito fue que en los distintos niveles y modalidades, docentes, estudiantes y familias se vieron fuera de las formas de funcionamiento escolar conocidas, asumiendo nuevos soportes para la tarea -a veces conocidos y muchas otras absolutamente nuevos- y teniendo que invertir los términos de la relación entre quienes estaban a cargo de les niñas y jóvenes y quienes elaboraron la propuesta y actividades escolares. Estos múltiples pasajes fueron repentinos y no se dispuso de tiempos para analizar cuáles son las matrices sobre las que se han erigido.

Las tecnologías y las plataformas aparecieron en el centro de la escena presentadas por distintos especialistas como formas alternativas de sostener la escuela fuera de sus paredes. Tal como señalan Benvegnú y Segal (2020),

las tecnologías y las plataformas no son neutrales ya que sus algoritmos jerarquizan saberes e interacciones promoviendo determinadas orientaciones. En efecto, no hay neutralidad en el formato de la mediación tecnológica. Nos referimos a la producción de sentido que queda sugerida tanto en los contenidos como en su forma de organización, que pone sus marcas y pugna por comandar el rumbo. (p. 268)

Las plataformas marcan los límites de lo posible y lo imposible en el aula virtual. Y es allí donde reglas no producidas por educadores se presentan silenciosas delimitando las experiencias formativas. Si les docentes no participan del diseño de estos entornos, si las perspectivas sostenidas desde las políticas públicas no están presentes en su armado, es el criterio de les diseñadores y de las empresas que los comercializan el que se impone. Si no se abre un debate y se disputa soberanía y perspectivas de género en lo que refiere a plataformas, priman formas de organización de un orden patriarcal, binario, que tiende a pensar linealmente el tiempo y jerarquizarlo. Bruno Latour (2001) plantea en este sentido la imposibilidad de eludir la mediación técnica pero advierte que al no estar incluídos en la producción de esos «enunciados constantes», quedamos relegados a ser exclusivamente usuarios.

Las plataformas y contenidos digitales disponibles están atravesados por procesos de mercantilización y privatización que coar-

tan la autonomía docente al tiempo que eluden los debates sobre las perspectivas de género que sostienen. Desplazados de las aulas, con dificultades de acceso pleno a las “nuevas” herramientas de trabajo, descalificados por los usos que se les dan a estas plataformas, corrido el “velo” de la clase escolar en un aula en la que sólo están estudiantes y docentes, se profundiza también el discurso de la desvalorización y la obsolescencia docente, construido y sostenido por gobiernos de orientación neoliberal y diversos organismos internacionales.

## 5 Cierre

La identidad de género en el trabajo docente es un concepto complejo y supone un desafío en lo que refiere a delimitaciones conceptuales y al relevamiento de datos desde el punto de vista teórico-metodológico. En un primer momento, la pregunta por el sexo significó diferenciar y caracterizar las posiciones de mujeres y varones. Sin embargo, en la actualidad el conjunto de identidades no binarias no se encuentran suficientemente representadas. La incorporación de la categoría otras e intersexual como tercera categoría requiere decisiones epistemológicas-políticas en la producción de información y conocimiento, que considere tanto el reconocimiento de la diferencia entre sexo e identidad de género como la sensibilización de la población para garantizar la igualdad en la representatividad de identidades y colectivos sociales diversos.

Al mismo tiempo, es preciso relevar la compleja trama de relaciones en la que se sustenta el trabajo de las mujeres en sus diferentes formas (remunerado y no remunerado), lo que demanda elaborar instrumentos de producción de información que sean sensibles a la diferencia sexual, a la identidad de género y, sobre todo, a los campos de experiencia que atraviesan y constituyen la vida de los trabajadores de la educación.

Sostenida mayormente por mujeres y feminizada, la docencia es objeto de distintos procesos que tienden a su descalificación y subordinación. Desde perspectivas neoliberales y conservadoras se coloca a los docentes como trabajadores autorregulados en una rela-

ción de auto-explotación, auto-responsabilización y auto-intensificación (Alves García y Barreto Anadón, 2008) que es inducida por sectores que ponen bajo sospecha el trabajo que realizan les docentes de forma remota al tiempo esos mismos grupos dominantes ejercen presión sobre y desde los Estados a través de los medios de comunicación. El trabajo docente a distancia realizado en el hogar también involucró plataformas comerciales globales incorporadas a la educación pública, en el marco de las tendencias a la mercantilización y la privatización de la educación bajo el neoliberalismo, que constituyen una pérdida de soberanía.

Los procesos de intensificación del trabajo docente que tienen lugar desde el comienzo de la pandemia del COVID-19 están vinculados con el trabajo en y desde el hogar junto a una serie de actividades y tareas de cuidado no remuneradas a cargo de mujeres. Esto implica una relación de opresión de género constitutiva de la división sexual del trabajo que impone y naturaliza el sistema social en el proceso de producción y reproducción del capitalismo patriarcal. En la división sexual del trabajo docente en vinculación con el trabajo no remunerado, se observa, con algunas variaciones en los países que formaron parte del presente estudio, que responsabilidades materiales, simbólicas y afectivas dentro y fuera del hogar recaen de forma diferencial entre mujeres y varones en un mismo espacio-tiempo. Es necesario continuar avanzando en investigaciones con perspectiva de género sobre estas experiencias de trabajo de les docentes en pandemia y pospandemia. La experiencia como herramienta epistémica, metodológica y política construye un conocimiento situado sobre una realidad, la vida de las mujeres, que ha sido desconocida por los paradigmas hegemónicos. En este sentido, los feminismos proponen la construcción de una sociedad basada en lazos de solidaridad e interdependencia, recuperan las voces históricamente negadas para denunciar las injusticias y opresiones a las que nos expone el sistema capitalista patriarcal, propiciando luchas para conquistar y defender los derechos vulnerados o no reconocidos y abriendo un horizonte de posibilidad en que se apoyan e inscriben las acciones colectivas.

## Referencias

- Acker, S. (1995). *Género y educación: reflexiones sociológicas sobre mujeres, enseñanza y feminismo*. Madrid: Narcea.
- Actis Di Pasquale, E.; Iglesias-Onofrio, M.; Pérez De Guzmán, S.; Viego, V. (2021). Teletrabajo, vida cotidiana y desigualdades de género en Iberoamérica. La experiencia del confinamiento originado por la COVID-19 como laboratorio. *Revista de Economía Crítica*, (31), 44-61.
- Alvarenga, C. (2008). Relações de gênero e trabalho docente: jornadas e ritmos no cotidiano de professoras e professores. 2008. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.48.2008.tde-13062008-155413.
- Alvarenga, C; Vianna, C. (2012). Relações sociais de gênero e divisão sexual do trabalho: desafios para a compreensão do uso do tempo no trabalho docente. *Laboreal*, Volumen VIII · Nº1 · 2012 · PP. 11-27.
- Alves García, M. M.; Barreto Anadon, S. (2008). Reforma educacional, intensificación del trabajo docente, cuidado y género. En Feldfeber, M.; Oliveira, D. A. (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* (pp. 32-52). Buenos Aires: Noveduc.
- Amorós Puente, C. (2008). *Mujeres e imaginarios de la globalización. reflexiones para una agenda teórica global del feminismo*. Argentina: Homo Sapiens.
- Angilletta, F. (2021). *Zona de promesas: cinco discusiones fundamentales entre los feminismos y la política*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Capital Intelectual.
- Apple, M. (1989) *Maestros y textos: una economía política de las relaciones de clase y de sexo en educación*. Barcelona: Centro de Publicaciones del M.E.C. y Ediciones Paidós Ibérica, D.L.
- Araujo, S.; Yannoulas, S. (2020) Trabalho docente, feminização e pandemia. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 14, n. 30, p. 754-771, set./dez. <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1208/pdf>
- Benvegnú, M.; Segal, A. (2020). Acerca de ganar y de perder, ¿la clase en modo pantalla?. In: Dussel, I.; Ferrante, P.; Pulfer, D. (Comps.). *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. CLACSO Eds. pp 267-278. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Argentina/unipe/20200820015548/Pensar-la-educacion.pdf>
- Birgin, A. (1999). *El trabajo de enseñar*. Buenos Aires: Editorial Troquel.
- Brosio, M.; Guitart, V. (2016). Consideraciones acerca de las estadísticas con perspectiva de género. Jornadas de Epistemología de la Economía en la Universidad de Buenos Aires, 15 de noviembre. <https://economiafeminita.com/consideraciones-acerca-de-las-estadisticas-con-perspectiva-de-genero/>
- Castellanos Llanos, G. (2007). Sexo, Género y Feminismo: tres categorías en pugna. *Género*. Niterói, v.8, n.1, p. 223-255, 2. sem.
- CEPAL (2016). Incorporar la perspectiva de género en la producción estadística supone interrogar sobre cómo impactan de forma diferencial determinados fenómenos a hombres y mujeres, Notas Informativas, 21 de marzo. <https://www.cepal.org/es/notas/incorporar-la-perspectiva-genero-la-produccion-estadistica-supone-interrogar-como-impactan>

- Curiel, O. (2012). Género, raza, sexualidad: debates contemporáneos. [online] Universidad Nacional de Colombia Proyectos Temáticos Biblioteca Digital Feminista Ofelia Uribe de Acosta BDF. <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/75237/ochycuriel.pdf?sequence=1&isAllowed=y> [Acceso : 12 de julio 2021]
- CTERA. (2020). Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19. Secretaría de Salud Laboral.
- Delphy, C. (1985). El enemigo principal. En: *Por un feminismo materialista. El enemigo principal y otros textos. Cuadernos inacabados*. Barcelona: LaSal.
- Faur, E. (2014). *El cuidado infantil en el siglo XXI. Mujeres malabaristas en una sociedad desigual*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Faur, E. (2017). ¿Cuidar o educar? Hacia una pedagogía del cuidado en Redondo, P. y Antelo, E. (comp.) *Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencias*. - 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones, 2017.
- Federici, S. (2010). *Calibán y la bruja. Mujeres, cuerpo y acumulación originaria*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Federici, S (2018). *El patriarcado del salario. Críticas feministas al marxismo*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- Feldfeber, M.; ANDRADE, D. (comps.) (2008). *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* (pp. 32-52). Buenos Aires: Noveduc.
- Feldfeber, M.; Caride, L.; Duhalde, M. (2020) Privatización y mercantilización educativa en argentina formación de subjetividades y construcción de sentido común durante el gobierno de Cambiemos (2015-2019). Instituto de Investigaciones Pedagógicas "Marina Vilte". Buenos Aires, Secretaría de Educación CTERA.
- Feldfeber, M.; Puiggrós, A.; Robertson, S.; Duhalde, M. (2018). La privatización educativa en Argentina. Buenos Aires: CTERA (Confederación de Trabajadores de la Educación de la República Argentina).
- Feldfeber, M. (2009). Nuevas y viejas formas de regulación del sistema educativo en Argentina. *Linhas Críticas*, Brasília, v. 15 n. 28, p. 25-43, jan./jun. 2009
- Firestone, S. (1973). *La dialéctica del sexo*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. (2020). Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFMG
- Gilligan, C. (2013). *La ética del cuidado*. Cuadernos de la Fundació Víctor Grífols i Lucas, N°30, Barcelona.
- Guzmán Acuña, J. (2017). Los indicadores de Género. La Ruta Hacia La Igualdad. *Revista Internacional de Ciencias Sociales y Humanidades*, SOCIOTAM, Universidad Autónoma de Tamaulipas, México vol. XXVII, núm. 2, pp. 133-147.
- IEAL. (2021). Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19: Principales tendencias, IEC-CONADU.
- INDEC. Instituto Nacional de Estadística y Censos (2019). Nuevas realidades, nuevas demandas: desafíos para la medición de la identidad de género en el Censo de Población. - 1a ed. . Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Instituto Nacional de Estadística y Censos. Libro digital, PDF - (Documentos de trabajo; 25) [https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/publicaciones/identidad\\_genero\\_censo\\_2020.pdf](https://www.indec.gov.ar/ftp/cuadros/publicaciones/identidad_genero_censo_2020.pdf)
- Latour, B. (2001) *La esperanza de Pandora. Ensayos sobre la realidad de los estudios de la ciencia*. Barcelona: Gedisa

- Lopes Louro, G. (organizadora) (2000). *O Corpo Educado. Pedagogias da sexualidade*. Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Lopes Louro, G.; Trad. V. S., Revisor María Elena Martínez. (2019). Currículo, género y sexualidad: Lo "normal", lo "diferente" y lo "excéntrico". *Descentrada*, 3 (1), e065. Disponible en: [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9640/pr.9640.pdf)
- Martínez, D.. (2008). Nuevas regulaciones. Nuevos sujetos (Hay posibilidades reales). En Feldfeber, M.; Oliveira, D. A. (comps.) *Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?* (pp. 32-52). Buenos Aires: Noveduc.
- Marugán Pintos, B.. (2014). Trabajo de cuidados. *Eunomía*. Revista en Cultura de la Legalidad. N°. 7, septiembre 2014 – febrero 2015, pp. 215-223.
- Millett, K.. (1995). *Política Sexual*. Madrid: Cátedra.
- Morgade, G.. (2010). Trabajo docente y relaciones de género. Aportes conceptuales y epistemológicos de la investigación en torno a la construcción social del cuerpo sexuado. En Oliveira, D. A.; Martínez, D. (comps.) *Nuevas regulaciones educativas en América Latina. Experiencia y subjetividad* (pp.41-70). Lima: Universidad de Ciencias y Humanidades Fondo Editorial.
- Morgade, G. (coord.). (2011). *Toda educación es sexual. Hacia una educación sexuada justa*. Buenos Aires: La Crujía.
- Morgade, G.. (2020). La pandemia y el trabajo de las mujeres en foco: acerca del "cuidado" como categoría y eje de las políticas. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (compiladores) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICE: Editorial Universitaria. Libro digital, PDF - (Políticas educativas ; 6) <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/08/pensarlaeducacion.pdf#page=189>
- Oliveira, D. A.; Pereira Jr, E.; Clementino, A. M. (2021). Trabajo docente en tiempos de pandemia - Informe Técnico. GESTRADO/UFGM: Belo Horizonte.
- Organización Internacional del Trabajo - OIT (2019) El trabajo de cuidados y los trabajadores del cuidado para un futuro con trabajo decente, Ginebra, Oficina Internacional del Trabajo. [https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS\\_737394/lang-es/index.htm](https://www.ilo.org/global/publications/books/WCMS_737394/lang-es/index.htm)
- Redondo, P.; Antelo, E. (comp.). (2017) *Encrucijadas entre cuidar y educar: debates y experiencias*. - 1a ed. - Rosario: Homo Sapiens Ediciones.
- Redondo, P.. (2020). Educar a la primera infancia en tiempos de excepción. En I. Dussel, P. Ferrante y D. Pulfer (compiladores) *Pensar la educación en tiempos de pandemia: entre la emergencia, el compromiso y la espera*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: UNICE: Editorial Universitaria. Libro digital, PDF - (Políticas educativas; 6) <https://abacoenred.com/wp-content/uploads/2020/08/pensarlaeducacion.pdf#page=189>
- Rich, A.. (1996). Heterosexualidad obligatoria y existencia lesbiana, *Duoda* Revista d'Estudis Feministes, núm 10; pp.15-45.
- Scott, J. W. (1996). El género: una categoría útil para el análisis histórico. En: Lamas, M. (comp.) *El género: la construcción cultural de la diferencia sexual*. México: PUEG (265-302p.)

- Vianna, C. P.. (2013). A feminização do magistério na educação básica e os desafios para a prática e a identidade coletiva docente. In: YANNOULAS, Silvia Cristina (Org.). *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília, DF: Abaré, 2013. p. 159-180. <http://www.producao.usp.br/handle/BDPI/44242>
- Wittig, M.. (2006). *El pensamiento heterosexual y otros ensayos*. Traducción de Javier Sáez y Paco Vidarte. Madrid: Editorial EGALES.
- Yannoulas, S. C.. (2013). Introdução Sobre o que nós, mulheres, fazemos, en: Yannoulas, Silvia C. (Coord.) *Trabalhadoras: análise da feminização das profissões e ocupações*. Brasília: Editorial Abaré.
- Yannoulas, S. C.. (2011). Feminização ou Feminilização? Apontamentos em torno de uma categoria. *Temporalis* (Brasília), v.2, p.271 - 292.<http://periodicos.ufes.br/temporalis/article/view/1368/1583>
- Young, I. M.. (2021). El género como serialidad: pensar sobre las mujeres como colectivo social, *Sudamérica: Revista de Ciencias Sociales*; Núm. 14, julio, pp. 459-490 <http://fh.mdp.edu.ar/revistas/index.php/sudamerica/article/view/5186/5513> (Traducción de "Gender as Seriality: Thinking about Women as a Social Collective", *Signs: Journal of Women in Culture and Society*, 1994, vol. 19, no. 3. Por Verónica Meske y Andrea Torricella).





# Curriculum, Pandemia y Trabajo Docente

Álvaro Moreira Hypolito  
Javier Campos-Martínez  
Mateus Arguelho da Cunha

## 1 Introducción

La pandemia de Covid-19 ha impuesto una realidad para las escuelas, los profesores y los estudiantes que puede describirse como trágica en muchos países del mundo. Es cierto que el contexto de la pandemia mostró y puso de manifiesto las desigualdades sociales que viven muchos pueblos. En América Latina estas desigualdades sociales y educativas aparecen con gran intensidad. En Brasil, por ejemplo, un país que tiene un vasto sistema de escuelas públicas y una población que vive en condiciones de desigualdad social y económica, la situación ha sido catastrófica. En este contexto, la precariedad del trabajo docente y las múltiples pérdidas en la experiencia escolar son un hecho muy significativo, especialmente en relación con el empobrecimiento del currículo, así como el avance de las alianzas público-privadas y las políticas neoliberales en educación.

La educación ya estaba involucrada en una realidad de reforma global con características muy definidas de estandarización curricular y la implementación de sistemas de evaluación, que se ha profundizado en este contexto pandémico. En este texto queremos discutir algunos aspectos relacionados con la tecnología y sus influencias en el trabajo docente y en la forma de enseñar, haciendo uso de algunos datos referentes a la experiencia docente con el uso de tecnologías introducidas con mayor intensidad en el proceso docente durante la pandemia. La investigación descrita y discutida en este libro, entre muchos aspectos discutidos en sus capítulos, pretende mostrar cómo el trabajo docente y educativo se ha visto afectado e impactado en muchos de los países

de América Latina<sup>1</sup>. Otros estudios similares ya han demostrado esta realidad (GESTRADO, 2020a e 2020b; CTERA, 2020).

Este capítulo tiene como objetivo discutir algunos de los efectos de este momento de la pandemia COVID-19 para la educación, en particular para las políticas curriculares y para el trabajo docente. Inicialmente, se analizan algunos aspectos de la reforma educativa global, las políticas de estandarización curricular, así como los posibles efectos de la introducción de tecnologías y nuevas formas de enseñanza. Finalmente, se busca relacionar el uso de tecnologías en la pandemia, el currículo y el trabajo docente, considerando algunos datos de investigación realizada en varios países de América Latina, cuya metodología se presenta en otro capítulo de esta publicación.

## 2 Reforma Global

La difusión de las políticas neoliberales en educación, en el contexto de la globalización, en las últimas décadas, ha tenido una fuerte influencia en las políticas educativas locales de nuestros países latinoamericanos, a través de la adhesión y aceptación para la movilidad de políticas globales (Ball, 2014; 2016). La expansión de la globalización, desde mediados del siglo XX, ha sido consecuencia de la expansión del mercado capitalista, con muchos cambios estructurales en el sistema de producción y procesos de trabajo, con cambios en la organización del trabajo y con el desarrollo de innovaciones tecnológicas. Simultáneamente, hubo un crecimiento en el discurso de la crisis del Estado de Bienestar y un rescate de los aportes neoliberales para la recuperación de la supervivencia económica del capitalismo (Harvey, 1992; 2008). Cabe resaltar aquí que el neoliberalismo no debe ser considerado solo como una política económica, sino como una racionalidad discursiva que penetra en nuestra producción política, económica, social y cultural.

PasiSahlberg, ex Ministro de Educación de Finlandia, uno de los responsables de la reconstrucción del exitoso sistema escolar en su país, acuñó el término GERM (Global EducationReformMovement - Movimiento de Reforma Educativa Global), para mostrar la importancia

1 Encuesta sobre *Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia*, realizada por la Red Estrado en conjunto con la oficina regional de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) en noviembre de 2020.

y difusión de las políticas educativas estandarizadas sujetas a procesos de evaluación a gran escala, generalizada a nivel mundial<sup>2</sup>. El autor indica que, desde la década de 1980, se ha llevado a cabo una reforma educativa global, por intermedio de un conjunto de tecnologías políticas. Con metas muy bien definidas por varios organismos multilaterales, estas políticas pretenden solucionar los problemas de la educación pública, con el fin de mejorar la calidad de la educación. Pero sin embargo, bajo el GERM la Calidad asume un concepto muy particular, ligada a los conceptos de eficacia y eficiencia, propios del mercado. El GERM, como se puede identificar en casi todos los países de América Latina, se basa en cinco políticas educativas: a) Estandarización de la educación, tanto para el desempeño de los estudiantes y de la escuela como para prescripciones curriculares nacionales; b) Enfoque en disciplinas consideradas fundamentales, como Lenguaje, Matemáticas y Ciencias; c) Caminos de bajo costo para alcanzar los objetivos de aprendizaje. Aplicar modelos, indicadores y técnicas de enseñanza que faciliten el buen desempeño en los procesos de evaluación; d) Trasladar los modelos de gestión empresarial a la gestión de las escuelas, basados en NGP - Nueva Gestión Pública; e) Políticas de rendición de cuentas para las escuelas basadas en pruebas y sistemas de evaluación, para inducir a las escuelas y a los profesores a enseñar para los exámenes, además de imponer políticas de castigo o recompensa.

Ese movimiento de políticas se procesa a través de múltiples actores sociales, ya sean instituciones – fundaciones, institutos y organizaciones – vinculadas a grandes corporaciones o acciones de organismos multilaterales – UNESCO, Banco Mundial, Fondo Monetario Internacional (en adelante FMI), Banco Interamericano de Desarrollo (en adelante BID), entre otros – que orientan y difunden políticas de reforma educativa para todos los países. Un análisis de las repercusiones de las políticas del GERM y que se mueven en el contexto global se puede encontrar en Verger, Parcerisa y Fontdevila (2018), donde los autores analizan la expansión e influencia del GERM, a partir de políticas de evaluación nacional estandarizada, con el propósito de afirmar la tesis

2 Detalles en: <http://pasisahlberg.com/global-educational-reform-movement-is-here/> Acceso en 21/02/2021.

de la existencia de políticas de estandarización, rendición de cuentas y centralización, características presentes en las políticas educativas globales. Hypolito y Jorge (2020), con enfoque en Brasil, Campos-Martínez, Corbalán y Inzunza (2015), en Chile, refuerzan la influencia de la OCDE y PISA en procesos de evaluación a gran escala, con fuertes implicaciones para las políticas educativas.<sup>3</sup>

El protagonismo de estas políticas se articula para la movilidad de las políticas en América Latina, a través de iniciativas muy coordinadas por el sector empresarial y las grandes corporaciones, como “Todos pela Educação”, organización que agrupa a muchas instituciones vinculadas al sector empresarial en Brasil, REDUCA - Red Latinoamericana de Organizaciones de la Sociedad Civil para la Educación, que corresponde en los países latinoamericanos a lo que significa “Todos pela Educação” en el contexto brasileño, y LLECE - Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación, con sede en Chile, que se enfoca en las políticas de evaluación educativa en los países del continente.

Este tipo de articulación orientada a la educación se viene organizando desde hace dos o tres décadas, tanto en contextos nacionales como internacionales. Si bien los objetivos que se propagan son mejorar la calidad de la educación y ayudar a los países a lograr el desarrollo social y económico, entre algunas características que se podrían señalar están:

la pseudodemocratización de la educación; la ampliación de la cobertura con acceso a nuevos sectores de la sociedad, el aumento de la eficiencia y la universalización de la gestión privada (conocida como “tecnología empresarial”); el impulso - proveniente de organismos internacionales y organismos gubernamentales - a los sectores corporativos para incidir en la educación y el fortalecimiento del rol que juegan los indicadores educativos internacionales en la formulación de políticas educativas en los países. (Martins y Krawczyk, 2016, p.86)

Según los autores, este tipo de políticas lideradas por el capital proyectan una imagen de sociedad que tiene como objetivo:

3 Otro análisis que discute la privatización de la educación en Brasil y Chile se puede encontrar en Falabella, Pires & Peroni (2019).

Fortalecer la competitividad económica en un mercado globalizado es la clave para construir la nación que imagina. Además, mejorar el desarrollo de los recursos humanos y la posición de Brasil en los rankings internacionales de educación son variables esenciales para lograr este objetivo. Los indicadores internacionales como PISA se utilizan para plantear el problema de la calidad de la educación en Brasil y, especialmente, para validar determinadas opciones de política. (Martins y Krawczyk, 2016, p.87)

Esta situación con respecto a Brasil y “Todos por la educación” es analizada con más detalle por Martins (2016) y Martins y Krawczyk (2016).

Con respecto a la Red Latinoamericana por la Educación (en adelante REDUCA)<sup>4</sup>, que articula grupos empresariales a favor de reformas educativas en América Latina, Martins (2019) analiza en su tesis doctoral y muestra que REDUCA está muy interesado en los siguientes temas: i) Formación docente; ii) Financiamiento y gestión educativa, en el sentido de “profesionalización” de la gestión educativa; iii) Políticas de evaluación estandarizadas y uso de sus resultados; iv) Educación de la primera infancia; v) Carrera docente; vi) Abandono, principalmente en Educación Secundaria.

Estas políticas se llevan a cabo con un *modus operandi* que implica enmarcar problemas y ofrecer soluciones políticas; coordinación, movilización de relaciones y recursos en redes; así como la institucionalización de políticas y relaciones en forma de heterarquias (Ball, 2014; 2016).

El trabajo de Campos-Martínez, Corbalán e Inzunza (2015) describen con detalle el papel que jugó UNESCO en alianza con el Banco Mundial en la proliferación de las evaluaciones estandarizadas a través de América Latina durante los años 90. Cuando diversas delegaciones de académicos y técnicos transitaron a través del continente formando equipos técnicos en diversos países con el fin de persuadir y desarro-

4 REDUCA esta presente en 14 países del continente Americano y se compone de organizaciones que dicen representar propuestas desde la sociedad civil. Organizaciones que son fuertemente apoyadas y financiadas por intereses privados-empresariales, que utilizan su influencia para incidir en el rumbo de las políticas educativas en los diferentes Estados. Las organizaciones que componen reduca en cada uno de los países son: Uruguay, Reaching U; Ecuador, Grupo Faro; República Dominicana, Educa-Acción empresarial por la Educación; Perú, Asociación de Empresarios por la Educación; Paraguay, Juntos por la Educación; Panamá, Unidos por la Educación; Nicaragua, Foro Educativo Nicaragüense – Eduquemos; México, Mexicanos Primero; Honduras, Fundación para la Educación Ernesto Maduro Andreu; Guatemala, Empresarios por la Educación; El Salvador, Fundación Empresarial para el Desarrollo Educativo; Colombia, Fundación Empresarios por la Educación; Brasil, Todos por la Educación; Argentina, Proyecto Educar 2050; Chile, Educación 2020.

lar capacidades para instalar sistemas de medición de la calidad de la educación que replicasen la experiencia Chilena con el SIMCE (Sistema de Medición de la Calidad de la Educación). Este proyecto culmina el año 1994 con la creación del Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación (LLECE). Un buen análisis de este laboratorio y su influencia en las políticas educativas latinoamericanas se puede encontrar en el artículo de Sueli Comar (2017). El autor señala que la evaluación a gran escala, en Brasil y América Latina, converge con los delineamientos del LLECE en las últimas décadas. A partir de su análisis, se puede apreciar que la consolidación de una orientación que aboga por un perfil meritocrático y gerencial para las prácticas evaluativas en educación.

### 3 Currículum y estandarización

Entre las políticas articuladas y difundidas por GERM se encuentran la estandarización curricular y las políticas de evaluación a gran escala. Uno de los objetivos de GERM es la prescripción de un plan de estudios nacional/regional y el establecimiento de estándares de calidad para que las escuelas puedan medirse a través de evaluaciones nacionales utilizadas para garantizar que organicen su enseñanza de acuerdo con los estándares establecidos por los planes de estudios nacionales o regionales, asegurando así los estándares de aprendizaje que deben evaluarse.

Este tipo de política está muy extendida a nivel mundial y muy presente en América Latina. En Chile, por ejemplo, existe el Sistema de Medición de la Calidad Educativa (SIMCE), un tipo de prueba con fuertes consecuencias, ampliamente discutido en la literatura académica y muy controvertido por los investigadores y el movimiento docente. Campos-Martínez y Morales (2016) analizan algunos efectos indeseables de este modelo de evaluación y muestran cómo el movimiento docente se ha resistido a esta evaluación con consecuencias para el trabajo. SIMCE tiene fuertes consecuencias cuando se clasifican las escuelas con recompensas (financiamiento, por ejemplo) o castigos (cierres de escuelas, por ejemplo), identificándolas con pistas de cómo se está desempeñando cada una en los puntajes de las pruebas. Además,

hay consecuencias simbólicas, como el prestigio y la meritocracia para algunas escuelas o el descrédito y deslegitimación de escuelas con actuaciones que no alcanzan las metas.

En Brasil, un ejemplo de este tipo de políticas fue la creación del IDEB<sup>5</sup> - Índice de Desarrollo de la Educación Básica - y el BNCC - Base Curricular Nacional Común. Aunque creado en distintas épocas, el IBEB se creó en 2007, el BNCC en 2017, son políticas muy articuladas. El IDEB fue creado para establecer un índice de evaluación escolar, de 1 a 10, que permitiera la comparación con otros países de la OCDE<sup>6</sup>. El BNCC fue creado con el propósito de determinar qué se debe enseñar en las escuelas de educación básica de manera estandarizada, para que sus contenidos puedan ser evaluados en exámenes nacionales y se pueda medir el IDEB.

Tanto SIMCE, IDEB como BNCC son ejemplos de políticas educativas muy articuladas con los objetivos del GERM y las políticas educativas globales, con fuertes influencias para la estandarización curricular, para la creación de sistemas de evaluación y con impactos en la labor docente. PISA, como política de evaluación global de la OCDE, impone un modelo a seguir (Hypolito y Jorge, 2020) en muchos países de América Latina, lo que nos muestra una fuerte articulación entre las acciones de la OCDE, TODOS POR LA EDUCACIÓN, REDUCA, LLECE, SIMCE, BNCC, IDEB y otros, que son una evidencia de la movilidad de las políticas (Fontdevila, Verger y Avelar, 2019).

Este ha sido un proceso que resulta de las políticas neoliberales en educación, más específicamente de las alianzas público-privadas que buscan no solo un mercado, sino también una forma de interferir en el contenido de la educación para definir qué se debe enseñar y cómo se debe enseñar. En este sentido, la introducción de nuevas tecnologías ha sido algo muy profundo e intenso para incidir en el día a día de las escuelas, tanto con la implantación de plataformas digitales como con nuevos modelos pedagógicos de enseñanza. No se lleva a cabo ninguna reforma si no llega al aula.

5 El IDEB fue creado por Inep, organismo federal vinculado al Ministerio de Educación (MEC).

6 El objetivo del IDEB es que las escuelas alcancen el índice 6, que se puede comparar con el estándar de educación en los países desarrollados, el estándar de Finlandia, como se le ha llamado en Brasil.

#### 4 Enseñanza híbrida y tecnologías

En este período de Pandemia en el que las escuelas han venido trabajando con la enseñanza no presencial, teniendo que recurrir a estrategias, instrumentos y equipos de enseñanza, muchos recursos aún no utilizados en la vida escolar diaria, existe una oportunidad única para la introducción de metodologías, tecnologías y dispositivos (teléfonos móviles, tabletas, computadoras, videoconferencias, plataformas de enseñanza, entre otros) que se supone que están aquí para quedarse, que incentivan las EduTechs y pueden ayudar a configurar una nueva forma de enseñar. Los sectores económicos involucrados con estas tecnologías se encuentran entre los más rentables en los últimos dos años, por lo que parece que ni siquiera hubo una crisis de mercado durante la pandemia.

Tratase de iniciativas, según cabe suponer, direccionadas a apoyar el trabajo pedagógico en las escuelas. Para ejemplificar, apuntamos algunas iniciativas. Hay un emprendimiento de varios grupos económicos, veintiún instituciones, incluyendo el Banco Mundial, BID y otras fundaciones, para crear alternativas para mejorar la docencia y “facilitar” la labor docente en estos tiempos difíciles. Hay muchas iniciativas, como cursos, investigaciones, conferencias y un portal de formación docente relacionado a currículo, y cuentan con el apoyo de la Fundación Lemann – que es una institución con amplia actuación en el área (RE-DUCA y Todos por la Educación).

Otro ejemplo de actuación de esa Fundación, en alianza con Omidyar Network (empresa de inversión filantrópica), es que ha realizado una inversión de tres millones de dólares para proyectos de tecnología educativa que ayudarían a apoyar redes públicas, escuelas y docentes en la formulación del currículo nacional. Estableció una alianza con Google.org para desarrollar una plataforma digital, con la producción de miles de planes de lecciones preparados con los ojos del BNCC, como un subsidio para los profesores. En esta línea, la Fundación Lemann, en asociación con el Instituto Inspirare, ha creado un curso de Habilidades Generales sobre la Base Curricular Común Nacional, en línea y gratuito para educadores de todo Brasil. Como puede ver, mu-



chas de estas iniciativas se centran en el aprendizaje a distancia y son acciones de tipo Filantropía 3.0, como afirma Ball (2013; 2014), muy diferente a una filantropía basada en la caridad cristiana, aquí se trata de una filantropía de grandes corporaciones, fundaciones e think tanks con proyectos financiados para definir cuál debe ser la agenda educativa para la educación pública.

Como ya dijimos, el momento de la pandemia ha agudizado las injusticias sociales y económicas y ha dejado en claro que el sistema público está lejos de ser un estándar mínimo de calidad (Hypolito y Duarte, 2020). No existe una estructura física y material, en cuanto a equipamiento, insumos, redes de comunicación, internet, para garantizar unas condiciones mínimas para los alumnos de las diferentes clases sociales. El precipicio social es abismal. Las condiciones de las escuelas públicas, especialmente las escuelas de las clases populares, son muy precarias. Todo esto dificulta aún más el regreso presencial, a pesar de que los grupos de élite y muchos representantes de estas agencias consultoras privadas presionan cada vez más para que se regrese a la docencia presencial.

Sin embargo, como ya se ha destacado, este momento impulsa a las grandes empresas del área tecnológica, que, incluso en la crisis actual, están obteniendo enormes beneficios. *Meet*, *Zoom*, *Classroom*, *Telegram* e innumerables plataformas son palabras comunes, lo que revela una creciente demanda en sus usos. En la actualidad se utilizan muchas expresiones para designar la enseñanza no presencial: enseñanza a distancia, enseñanza sincrónica, enseñanza remota, enseñanza híbrida, semipresencial y otras.

Un debate muy productivo y necesario es la supremacía de la enseñanza híbrida, no en el sentido simplificado de remoto / presencial, sino en el sentido más profundo del tema, que es la traducción de lo que se ha llamado en inglés “*Blendedlearning*”. Es una metodología que se ha construido como una innovación para la educación en los tiempos tecnológicos actuales. Es una didáctica, que como su nombre lo dice, mezcla (fusiona) dinámicas de grupo, métodos, entornos virtuales, actividades presenciales, uso de tecnologías, etc. Creemos que estamos

ante una metodología de enseñanza sofisticada, neo-tecnicista, difícil de oponer, ya que funciona con mucho sentido común. ¿Quién, en su sano juicio, estaría en contra del uso de la tecnología en las aulas? ¿Quién se opondría a utilizar diferentes técnicas de enseñanza para servir mejor a diferentes personas y grupos? ¿Quién se opondría a utilizar la pedagogía activa para optimizar el entorno de aprendizaje? Un poco por ahí.

Esta metodología está muy detallada en el libro Enseñanza Híbrida (Blended Learning), el ha sido publicado hace unos años con el apoyo de Lemann y el Instituto Península y solamente estaba aguardando un momento oportuno para intentar convertirse en un modelo hegemónico.

Existen fuertes indicios de que, incluso con el retorno presencial de la enseñanza en las escuelas, la formación de profesores, las pautas curriculares y pedagógicas pueden seguir los modelos recomendados y ya bien utilizados de Blended Learning, como una promesa de un modelo de enseñanza que puede mejorar la calidad de las escuelas públicas y que ya exista disponibilidad instrumental para que los docentes se apropien de estas metodologías y tecnologías.

Si bien las condiciones materiales del sistema de educación pública en América Latina son muy precarias, incapaces de absorber propuestas que dependen de mucha tecnología, el discurso llegó para quedarse y tiende, a nuestro juicio, a dominar. Resistir la búsqueda de una educación crítica que problematice la realidad social y cultural de nuestras comunidades, con el fin de acercar a docentes, estudiantes y comunidades es una tarea importante, ya que este modelo de gestión está dirigido al mercado, la venta de equipos, aplicaciones, asesoría a colegios privados, venta de material didáctico, cursos de perfeccionamiento y todo lo demás que hemos presenciado en nuestros colegios.

## 5 Pandemia, tecnologías y trabajo docente

Como hemos señalado en este texto, las tecnologías pueden ser una herramienta para apoyar el trabajo docente. Sin embargo, durante esta pandemia, también se ha hecho más clara el espacio y la función

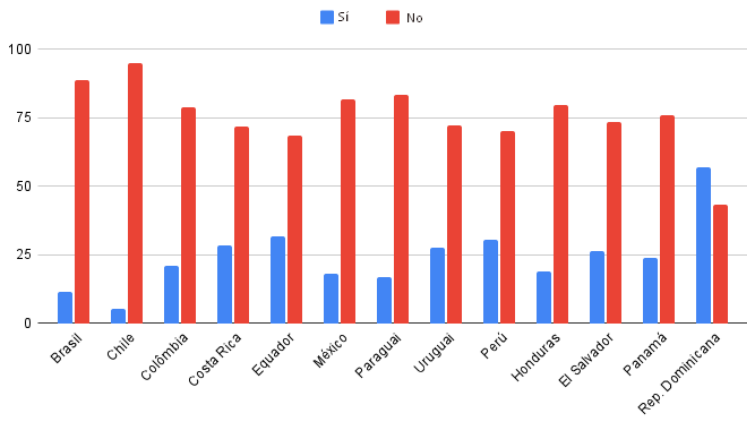
que tienen estas tecnologías en la reproducción de la desigualdad social. Por un lado está el acceso, donde en la mayoría de los países se concentró en sectores medios y acomodados, y por lo tanto permitió solo a una parte de las y los estudiantes acceder a sus beneficios. Más allá de estos beneficios a los cuales una gran parte de la población no puede acceder, en especial aquellas en sectores marginalizados en la ciudad donde no hay acceso a internet, o en sectores rurales, donde tampoco llega la cobertura. Por otro lado está el uso que los diferentes sistemas educativos en América Latina han dado a esta tecnología. Este varía desde ser una herramienta que se preocupa por entregar soluciones a la cobertura curricular, hasta ser una herramienta a disposición de los docentes para que de manera creativa puedan apoyar a sus estudiantes, su desarrollo pleno y su vida en el contexto de la pandemia.

De manera preocupante, la tendencia que se aprecia en muchos de los países encuestados es la de un uso de la tecnología para asegurar la cobertura curricular. Mientras que en un contexto no pandémico, la medición educacional y las pruebas estandarizadas buscan prescribir la acción docente en las aulas. En el contexto de pandemia, cuando muchas de las pruebas estandarizadas perdieron sentido y fueron suspendidas, fue la tecnología la que cumplió este rol. A continuación, presentamos algunos de los resultados de la encuesta realizada por la Red Estrado y la IEAL en 13 países de América Latina, en especial que atañen a los docentes, y su relación con la tecnología<sup>7</sup>. Con esto, buscamos responder algunas preguntas que buscan comprender un poco mejor el conocimiento previo y la familiaridad de los docentes con las tecnologías. Otro grupo de preguntas relacionadas con las condiciones de trabajo y las facilidades para el acceso y el uso de estas tecnologías.

Debido a que en algunos países el número de encuestados fue mucho mayor que en otros, dado el tamaño de la población de cada país, presentaremos los datos en porcentajes para comparar mejor los resultados.

---

7 Como se indicó anteriormente, todos los datos son de la encuesta sobre *Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia*, realizada por la Red Estrado en conjunto con la oficina regional de la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) en noviembre de 2020.



F1. ¿Tenías formación o experiencia previa dictando clases en aulas no presenciales (remotas/a distancia)?

**Figura 1.** Formación o experiencia previa dictando clases no presenciales (remotas/a distancia).

Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educacional e Trabajo Docente. Base de datos. Trabajo Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 2020.

Como se muestra en la Figura 1, cuando se les preguntó sobre sus antecedentes o experiencia previa en dictar clases no presenciales, los encuestados, en la mayoría de los países, afirmaron abrumadoramente que no tenían ni educación ni experiencia previa. En la mayoría de los países, menos del 30% respondió positivamente a esta pregunta. Solo profesores de República Dominicana, la respuesta positiva fue alrededor del 60%. Lo que configura una situación muy particular que no expresa la realidad de la cátedra latinoamericana. Para la mayoría de los docentes de América Latina el cambio a condiciones no presenciales fue algo completamente distinto a lo que estaban preparados o habían sido formados. Chile y Brasil fueron los países en los que los docentes tuvieron el porcentaje más bajo de respuestas afirmativas a esta pregunta. En el caso de Chile, una posible respuesta es que la mayoría de los esfuerzos en la formación de los docentes en los últimos años han buscado incidir en los puntajes de las pruebas estandarizadas, por lo que el aprendizaje de tecnologías de educación no fue una prioridad para la política o las escuelas.

Además, en la mayoría de los países, con la excepción de Paraguay y República Dominicana, más del 75% de los docentes trabajan de forma remota desde sus hogares. Paraguay no lo hace porque en la mayoría de los casos las actividades han sido suspendidas. República Dominicana, porque un número considerable de encuestados afirman realizar actividades no presenciales desde la escuela.

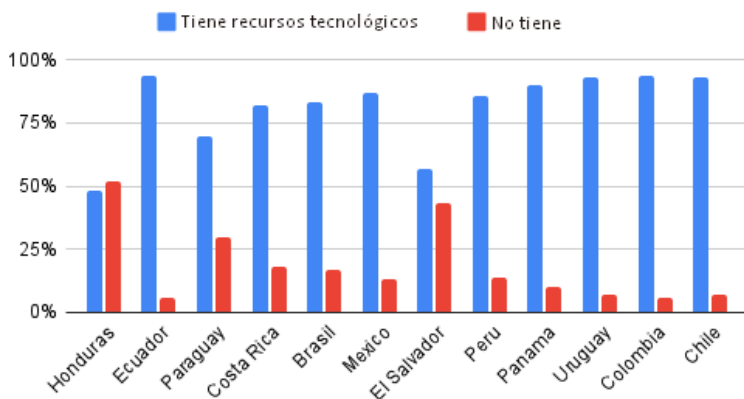


**Figura 2.** Sobre la realización de actividades no presenciales.

Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 2020.

Las Figuras 3 y 4, por otro lado, ponen al centro las condiciones laborales de los docentes y su acceso a las herramientas y recursos tecnológicos. Los docentes en países como Chile, Colombia, Uruguay y Ecuador señalan, en una mayor proporción, poseer dispositivos y recursos. Mientras que países como el Salvador, Honduras, Paraguay se encuentran en la situación opuesta, donde un gran número de docentes no tiene acceso a tecnología. La figura 3 además hace visibles las disparidades que existen entre los docentes en América Latina. Disparidades que durante la pandemia se amplificaron cuando los docentes no pudieron continuar desempeñando su labor.

### ¿Posee dispositivos y recursos en casa para dictar

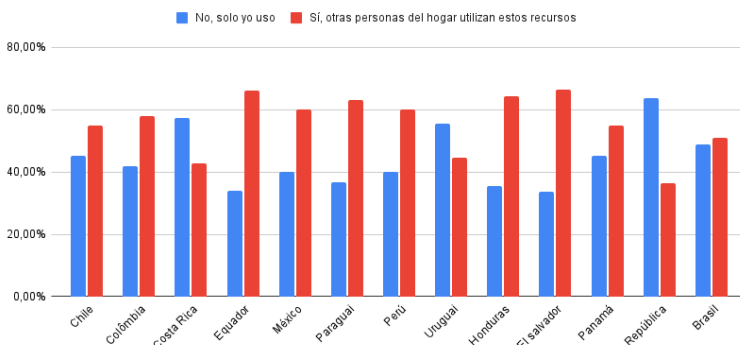


**Figura 3.** Dispositivos y recursos propios para dictar clases no presenciales.

Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 2020.

Otras de las diferencias que se hacen presentes entre los diferentes países es el hecho de que los docentes que tienen acceso a los recursos tecnológicos, puedan utilizarlos libremente o deban compartirlo con algún miembro de su familia. En nuestra experiencia durante la pandemia, en muchas ocasiones los docentes debían compartir con otros miembros de la familia los recursos tecnológicos para que realizaran o participaran de sus propias acciones educativas. En la Figura 4 las diferencias entre países se hacen presentes, donde el uso exclusivo del computador varía entre países como El Salvador, Honduras, Perú, México, Paraguay y Ecuador donde más del 60% de los docentes comparten sus recursos tecnológicos con otros; y países como Costa Rica, República Dominicana y Uruguay donde la mayoría de los docentes utilizan recursos de manera exclusiva. Analizando con mayor profundidad los datos de la encuesta, también es posible distinguir una desigualdad que afecta a los docentes de acuerdo a su sexo, donde existe una ligera tendencia que sean las profesoras mujeres quienes comparten más los recursos tecnológicos en el hogar.

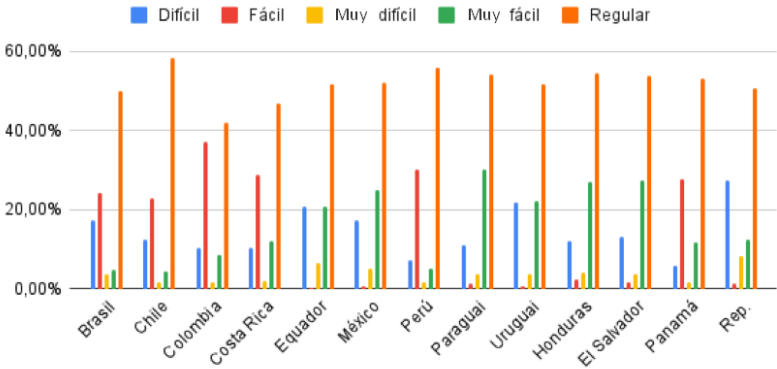
¿Actualmente compartes los recursos tecnológicos para organizar y desarrollar actividades pedagógicas no presenciales con alguien más en tu hogar?



**Figura 4.** Uso compartido de recursos tecnológicos en el hogar.

Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

A pesar de las condiciones difíciles que los docentes deben enfrentar en su relación con la tecnología, donde no existe formación sistemática, y en algunas ocasiones, y en algunos contextos incluso existen dificultades para el acceso. Los docentes se mostraron ligeramente confiados en el manejo de los recursos tecnológicos. Cuando se les pregunta su opinión sobre el manejo de las tecnologías en una escala que va desde Muy Fáciles a Muy Difíciles, la mayoría de los profesores a través del continente presentaron como respuesta la alternativa “regular”. La alternativa “fácil” apareció expresivamente y la alternativa “difícil” apareció, respectivamente, con porcentajes superiores al 20% en República Dominicana, Uruguay y Ecuador. El dato referido a República Dominicana es un poco sorprendente ya que más del 60% de los docentes habían respondido que ya tenían experiencia o formación en clases no presenciales, sin embargo, no consideran el manejo con tecnologías algo fácil ni regular. Esto puede ser precisamente un efecto de su formación previa que otorga la capacidad de evaluar con mayor precisión el trabajo y el tiempo que toma diseñar una clase que utilice las tecnologías como un medio para el desarrollo del pensamiento y la autonomía.



**Figura 5.** Opinión sobre Manejo de Tecnologías.  
Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFGM, 2020.

Estos datos nos permiten comprender que una parte muy significativa de los docentes de los países investigados: a) no tenían formación ni experiencia previa en dictar clases no presenciales (síncronas / a distancia); b) consideran que tienen habilidades regulares en el manejo de tecnologías digitales; c) la mayoría realiza actividades de forma no presencial desde sus hogares; d) la mayoría necesita compartir su equipo con otras personas; e) en la mayoría de países, los profesores informan que deben usar sus propios recursos para llevar a cabo sus clases.

Así, podemos decir que se trata de un grupo profesional que, entre otros factores, no está preparado para desarrollar sus actividades con competencia técnico-profesional, tanto en cuanto a formación como a experiencia; no cuentan con competencias técnicas que les permitan trasladar sus conocimientos y experiencia profesionales que han acumulado en la docencia presencial a un nuevo tipo de docencia; que recibe muy poco apoyo de los gerentes para realizar su trabajo, aunque cuentan con equipos, no está claro si son dispositivos adecuados para los requerimientos técnicos del aprendizaje remoto; además de que necesitan compartir equipos y recursos técnicos (por ejemplo, internet), lo que refuerza la idea de que las condiciones para el ejercicio profesional son precarias.



Por tanto, consideramos que se trata de un grupo profesional vulnerable a recibir imposiciones tecnológicas e incluso orientaciones pedagógicas sobre cómo proceder en una realidad que está ahí y muy probablemente permanecerá. De esta forma, la introducción de la enseñanza híbrida, con técnicas de enseñanza y uso de tecnologías, adopción de plataformas digitales y aplicaciones educativas convivirán en la vida cotidiana de las clases y escuelas, interfiriendo directamente en el trabajo docente y en lo que debe ser enseñado y cómo se debe enseñar.

## 6 Consideraciones finales

La Pandemia COVID-19 fue devastadora para los procesos educativos a nivel regional. Donde países expuestos por más tiempo a las políticas del GERM mostraron diferencias en torno al saber, al uso, y al acceso a la tecnología por parte de los docentes. De alguna forma estos datos iniciales nos muestran una imagen sobre como el GERM ha contribuido a hacer los sistemas educativos más vulnerables a las contingencias ambientales. Lo que en tiempos cada vez más determinados por los eventos ambientales que acompañan a la crisis climática, nos debe poner en alerta sobre otra de las consecuencias de estas políticas.

Durante la pandemia un gran número de docentes con poca formación previa en tecnologías debieron asumir la tarea de sostener los procesos de aprendizaje de sus estudiantes. Lo que hicieron además en condiciones precarias, y con dificultades incluso en el acceso a instrumentos de trabajo como computadores personales. Pero no todos los países se encontraban en la misma situación, y países donde el GERM ha tardado más en alcanzar hegemonía –como Uruguay– se encontraban mejor preparados para enfrentar el escenario de la enseñanza virtual.

Este capítulo no profundizó en otra de las preguntas relevantes de responder en la forma en que los docentes enfrentaron la crisis generada por el virus. Aquella que apelaba a la forma en el uso de las herramientas tecnológicas, es decir, en el continuo entre ser una herramienta para asegurar un mínimo de cobertura curricular, o ser una

herramienta que los docentes usen creativamente para apoyar las luchas vitales de sus estudiantes. Es posible hipotetizar que en contextos donde el GERM esté instalado por más tiempo y, por lo tanto donde la educación pública se encuentra en mayor peligro y débil, Existe más peligro que la tecnología sea una forma en la cual se galvanicen las desigualdades.

## Referencias

- Bacich, L.; Tanzi Neto, A.; Trevisani, F. de M. (orgs.). (2015). *Ensino híbrido - personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.
- Ball, S. J. (2013). Novos Estados, nova governança e nova política educacional. In: Apple, M.W., Ball, S.J. e Gandin, L.A. (org.). *Sociologia da Educação - análise internacional*. (pp. 177-189). Porto Alegre: Penso.
- Ball, S. J. (2014). *Educação Global S.A.: Novas redes políticas e o imaginário neoliberal*. Ponta Grossa: Editora UEPG.
- Ball, S. J. (2016). Following policy: networks, network ethnography and education policy mobilities. *Journal of Educational Policy*, 31 (5), 1-18. <https://dx.doi.org/10.1080/02680939.2015.1122232>
- Campos-Martínez, J.; Corbalán, F.; Inzunza, J. (2015). Mapping neoliberal reform in Chile: Following the development and legitimization of the Chilean system of School quality Measurement (SIMCE). En W. AU & J. Ferrare (Eds.), *Mapping Corporate Education Reform: Power and Policy Networks in the Neoliberal State* (pp. 106-125). New York: Routledge Taylor & Francis Group.
- Campos-Martínez, J.; Morales, P. G.. (2016). Efectos indeseados de la medición de la calidad educativa en Chile. *Cad. Cedes*. 36 (100), 355-374.
- Comar, S. R.. (2017). Avaliação no contexto do Laboratório Latino-americano de avaliação da qualidade da educação. *Est. Aval. Educ.*, São Paulo, 28 (68), 572-598.
- CTERA. *Encuesta Nacional - Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria COVID19*. Secretaría de Salud Laboral. Julio 2020.
- Duarte, A. W. B.; Hypolito, A. M.. (2021). Docência em tempos de Covid-19: uma análise das condições de trabalho em meio a pandemia. *Retratos da Escola* 14 (30), 736-752.
- Falabella, A.; Pires, D. de O.; Peroni, V. V.. (2019). Los modos de privatización en Brasil y Chile y las implicancias para la democratización de la educación Pública. *RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, Araraquara, 14 (3), 1813-1828. <https://dx.doi.org/10.21723/riaee.v14iesp.3.12765>
- Fontdevila, C.; Verger, A.; Avelar, M.. (2019). The business of policy: a review of the corporate sector's emerging strategies in the promotion of education reform. *Critical Studies in Education*, 1-16. <https://dx.doi.org/10.1080/17508487.2019.1573749>
- Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. (2020a). Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFMG.
- Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. (2020b). Base de dados. Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia. Belo Horizonte: FaE/UFMG.

- Harvey, D.. (1992). *Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural*. (5a. ed.). São Paulo: Edições Loyola.
- Harvey, D.. (2008). *Neoliberalismo: história e implicações*. São Paulo: Edições Loyola.
- Hypolito, A. M.; Jorge, T. A.. (2020). OCDE, PISA e Avaliação em Larga Escala no Brasil: Algumas implicações. *SISYPHUS - JOURNAL OF EDUCATION*, 8, 10-27.
- Martins, E. M.. (2019). *Empresariamento da educação básica na América Latina: Redes empresariais prol educação*. Tese (Doutorado)—Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Martins, E. M.. (2016). *Todos Pela Educação? Como os empresários estão determinando a política educacional brasileira*. Rio de Janeiro, RJ: Lamparina.
- Martins, E. M.; Krawczyk, N. R.. (2016). Entrepreneurial Influence in Brazilian Education Policies the Case of 'Todos Pela Educação'. In: Verger, A.; Lubienski, C.; And Steiner-Khamsi, G. *World Yearbook of Education 2016 - The Global Education Industry* (p.78-89). London/New York: Routledge.
- Verger, A.; Parcerisa, L.; Fontdevila, C.. (2018). Crescimento e Disseminação de Avaliações em Larga Escala e de Responsabilizações baseadas em Testes: Uma Sociologia Política das Reformas Educacionais Globais. *Rev. FAEBA – Ed. e Contemp.*, Salvador. 27 (53), 60-82.

## Sobre los(las) autores(as)

Álvaro Moreira Hypolito, PhD. en Educación por la Universit of Wisconsin-Madison, profesor en la Universidade Federal de Pelotas. Email: alvaro.hypolito@gmail.com

Ana Maria Clementino, doctora en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, investigadora en el Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Email: anamcjs@gmail.com

Dalila Andrade Oliveira, doctora en Educação por la Universidade de São Paulo, profesora de la Universidade Federal de Minas Gerais y de la Universidade Federal da Paraíba. Investigadora PQ1A/CNPq y PPM/FAPEMIG. Email: dalilaufmg@yahoo.com.br

Deolidia Martínez, licenciada en Psicología Social, asesora de la RedEstrado. Email: deolidia@gmail.com

Edmilson Pereira Junior, doctor en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, investigador em el Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Email: edmilsonpj@yahoo.com.br

Gustavo Gonçalves, doctor en Políticas Públicas e Formação Humana, professor em la Universidade Federal do Sul da Bahia. Email: gustavo.goncalves@cja.ufsb.edu.br

Javier Campos-Martínez, Ph.D. en Social Justice Education por la Universidad de Massachusetts Amherst, profesor en la Universidad Austral de Chile. Email: javier.campos@uach.cl

Ma. E. Martínez, doctora en Ciencias Humanas-Educación por la Pontificia Universidade Católica do Rio de Janeiro, profesora en la Universidad Nacional de La Plata. Email: memartinez@fahce.unlp.edu.ar

Mateus Arguelho da Cunha, estudiante de grado en Matemáticas por la Universidade Federal de Pelotas, beca de iniciación científica CNPq. Email: mateusarguelho@gmail.com

Mauricio Saldívar Lara, doctorando en Psicología por la Universidad Nacional Autónoma de México, investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Email: msaldivar@upn.mx

Myriam Feldfeber, máster en Ciencias Sociales, profesora en la Universidad de Buenos Aires. Email: mfeldfeb@filo.uba.ar

Rosa María Torres Hernández, doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Email: rtorres@upn.mx

Sofia Thisted, doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, profesora de la Universidad de Buenos Aires. Email: sofiahtisted@filo.uba.ar

Viviana Seoane, doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, profesora en la Universidad Nacional de La Plata. Email: vseoane@fahce.unlp.edu.ar

Enquanto todo mundo espera a cura do mal  
E a loucura finge que isso tudo é normal  
Eu finjo ter paciência  
O mundo vai girando cada vez mais veloz  
A gente espera do mundo e o mundo espera de nós  
—— Lenine

## TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA EN AMÉRICA LATINA: ANÁLISIS COMPARADO



La cura del mal cantada por el compositor brasileño Lenine llegó de las manos de la ciencia. La vacuna que nos está curando, y tantas veces negada por los que creen que la tierra es plana, nunca nos apartó de la razón de saber que lo que estamos viviendo hoy, algún día va a pasar, y estos negacionistas, que tanto mal le hicieron al mundo, y le hacen todavía, sucumbirán a los recuerdos de un triste pasado. Después de 18 meses en los que la pandemia de Covid-19 asoló al mundo entero con muertes, sufrimiento y exclusión, la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado), junto con la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL), traen en este libro el resultado de una encuesta realizada en 13 países de la región sobre la situación docente en el continente, frente a los efectos arrasadores que la pandemia les trajo a los educadores de nuestros pueblos.

En el campo educativo, la pandemia del nuevo *Coronavirus* recrudeció lo que ya venía ocurriendo con mucha fuerza en todo el mundo: las empresas de plataformas educativas digitales ganaron más terreno todavía con sus modelos de negocio de Educación a Distancia (EaD). Si la imposición de la virtualidad en los ambientes de enseñanza abrió un enorme campo de actuación y lucros exorbitantes para las empresas del sector educativo, eso también expuso las históricas desigualdades sociales, económicas y regionales que siempre tuvimos en América Latina. Y para nuestra desesperación, la pandemia ayudó a ampliar, todavía más, todas esas desigualdades. La dificultad de acceso a un bien que debería ser público y universal, como de hecho debería ser el *Internet*, se convirtió en una de las mayores barreras para que, en este período de necesaria virtualidad, se pudiera asegurar el ejercicio efectivo del derecho a la educación para amplios y masivos sectores sociales de nuestros países (y continúa así hasta ahora).

El registro histórico de todo el contexto educativo frente a esta pandemia es el objetivo de esta encuesta académica realizada por la Red Estrado y por la IEAL. Pero, principalmente, una encuesta de esta magnitud debe servir como instrumento para la lucha sindical de los trabajadores de la educación de todo el continente. Sabemos, y debemos reconocer, todo el esfuerzo empleado por los profesionales de la educación de nuestros países en este momento de pandemia. El cansancio y agotamiento impuestos por la situación de virtualidad de las clases, provocados en gran medida por el enorme esfuerzo de mantener el vínculo con los estudiantes aún en este momento de distanciamiento, nos transformaron, a todos nosotros, educadores de profesión y por vocación, en verdaderos héroes. Y por eso, debemos ser y seremos, recordados para siempre!

—— Fátima da Silva

Vicepresidenta de la Internacional de la Educación para América Latina - IEAL