

The background of the cover is a stylized, high-contrast illustration. It features a classroom scene with several people, including a man in the foreground who is smiling and looking towards the camera. The scene is overlaid with a map of Latin America, which is highlighted in a vibrant purple and pink color. The overall aesthetic is modern and graphic, using a limited color palette of blues, purples, and pinks.

TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA MIRADA REGIONAL LATINOAMERICANA

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

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T759 Trabajo docente en tiempos de pandemia: una mirada regional latinoamericana / Organização Dalila Andrade Oliveira, Edmilson Pereira Junior, Ana Maria Clementino. — Brasília, DF, Criatus Design e Editora, IEAL/CNTE/Red Estrado, 2021. 448 p. : il., color.

eBook (PDF) e eBook (ePub)

Texto de vários autores

ISBN 978-65-996053-1-4

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: UNA MIRADA REGIONAL LATINOAMERICANA

Organizadores(as)

Dalila Andrade Oliveira
Edmilson Pereira Junior
Ana Maria Clementino

CONTENIDO

- 7 Presentación**
Eliza Bartolozzi Ferreira
Dayana Cardona
Sofia Thisted
- 17 Introducción**
Dalila Andrade Oliveira
Edmilson Pereira Junior
Ana Maria Clementino
- 25 Situación del Sistema Educativo y del Trabajo Docente en Argentina durante la Pandemia**
Miguel Duhalde
Luz Albergucci
María Dolores Abal Medina
Armando Gabriel Martínez
- 65 Trabajo Docente, Desigualdades Educativas en la Pandemia y Desafíos Regionales en Brasil**
Adriana Araújo Pereira Borges
Tiago Antônio da Silva Jorge
Sâmara Carla Lopes Guerra de Araujo
- 95 Sistema Educativo Chileno y Trabajo Docente en el Contexto de la Pandemia: Nueva Gestión Pública e Intensificación del Trabajo**
Víctor Manuel Figueroa Farfán
Anna Rachel Gontijo Mazoni
- 129 Pandemia y Trabajo Docente en Colombia: Lecturas en Contexto**
María Cristina Martínez-Pineda
Myriam Cecilia Leguizamón González
Dayana Cardona-Torres
- 167 Trabajo docente en tiempos de pandemia: el caso de Costa Rica**
Ana Lupita Chaves Salas
Melissa Edith Valverde Hernández
- 199 El trabajo docente en El Salvador durante la pandemia de Covid-19**
Lívia Maria Fraga Vieira
Lucas Felicetti Rezende
Maria Helena Gonçalves Augusto

- 223 Docentes en Primera Línea de Respuesta a la Emergencia Sanitaria en un Contexto de Vulneración de Derechos en el Ecuador**
Magaly Robalino Campos
Carlos Crespo Burgos
María Sol Villagómez Rodríguez
María Elena Ortiz Espinoza
- 257 Honduras y los desafíos del trabajo docente durante la pandemia de COVID-19**
Deise Rosalio Silva
Alice Rabelo Vaz Madureira
- 279 Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia en México**
José David Alarid Dieguez
Yuri Jiménez Nájera
Mauricio Saldívar Lara
Rosa María Torres Hernández
- 313 El Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia: un Análisis de la Coyuntura Educativa de Panamá**
Kildo Adevaír dos Santos
Mércia de Figueiredo Noronha Pinto
Danilo Marques
- 343 Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia: el Caso de Paraguay**
Rodolfo Elías
Laura Bareiro
Gabriela Walder
Mauricio Paradedá
- 383 Trabajo docente en tiempos de pandemia: el caso del Perú**
Liliana Aidee Muñoz Guevara
Miguel Gerardo Inga Aria
Wilder Fabio Ramos Palacios
Jamine Amanda Pozú Franco
Jorge Luis Jaime Cardenas
Ronald Rodolfo Garnelo Escobar
- 409 Investigación "El trabajo docente en tiempos de pandemia" - Uruguay**
Eloísa Bordoli
Gabriela Rodríguez Bissio
- 442 Sobre los(las) autores(as)**

Presentación

El inicio de la tercera década del siglo XXI presenta una realidad social y educativa transformada por la crisis sanitaria mundial provocada por la pandemia del Covid-19 que, hasta el momento de escritura de esta presentación, ya ha matado a más de 4 millones de personas en el mundo. El aumento de las incertidumbres y la profundización de las desigualdades sociales son las características principales que enmarcan esta realidad con grandes desafíos para las escuelas, profesores y estudiantes.

La pandemia ha producido impactos distintos entre la población latinoamericana que es reconocida por ser una región donde el 10% de los más ricos concentran el 68% de la riqueza. En medio de esta tragedia que viene generando más pobreza, la concentración de la riqueza no paró de crecer. Por el contrario, según el informe de la Oxfam (2020), 73 billonarios de América Latina y del Caribe aumentaron sus fortunas en US \$48,2 billones entre marzo (inicio de la pandemia) y junio de 2020. Eso es equivalente a un tercio del total de recursos previstos en paquetes de estímulos económicos adoptados por todos los países de la región.

Han sido enormes las problemáticas sociales, políticas y económicas que la pandemia ha desnudado en su paso por América Latina. La crisis sanitaria profundizó las desigualdades sociales y económicas donde, además, tuvieron lugar ataques a la democracia, recortes violentos en los presupuestos públicos y el restablecimiento de una moral conservadora y excluyente. La comunidad educativa viene denunciando sistemáticamente el carácter autoritario y privatizador de muchas políticas que profundizan la exclusión educativa de las clases populares en los diversos países que componen este libro.

La realidad presentada para la educación escolar con el cierre de las instituciones y el uso alternativo de actividades de enseñanza remota y/o híbrida simplemente vulneran el corazón del proceso escolar que se caracteriza por el desarrollo del conocimiento y la interacción con el otro y lo diferente. La vida escolar es una dinámica social impor-

tante para una democracia sólida que reconoce la igualdad, libertad y solidaridad como principios fundamentales de la vida en sociedad. Cerrar las escuelas, por un momento, puede poner todo esto en riesgo. Pero la vida de cada uno es ahora nuestra máxima ya que ocurre una pandemia en un mundo que se ha globalizado y que produce mayor concentración de la riqueza profundizando la desigualdad, sin garantizar los derechos básicos como la educación y la salud para la mayoría de la población. Las escuelas, en su mayoría, no tienen infraestructura adecuada y de personal para sostener una enseñanza presencial con seguridad. Por tanto, han necesitado permanecer cerradas, provocando una diversidad de nuevas experiencias humanas y laborales que debemos conocer, ya que persisten marcas del pasado donde se presenta lo nuevo, revelando un cuadro cada vez más complejo y desigual.

Con este libro, la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado), presenta una contribución importante para el conocimiento de este escenario educativo, con base en la investigación titulada "Trabajo docente en tiempos de pandemia". El objetivo general de la investigación consistió en entender las medidas impuestas por la pandemia sobre el trabajo docente en las escuelas públicas o que reciben financiamiento público en los niveles infantil, primaria, secundaria y media en un conjunto de países de América Latina. La investigación nació de la iniciativa de la profesora Dalila Andrade Oliveira junto con el Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente (Gestrado-UFMG) y la Confederación Nacional de los Trabajadores en Educación (CNTE) que, en primer lugar, investigaron la educación básica brasileña con la participación de 15.654 profesores (as), en el periodo del 08 al 30 de junio de 2020. A su vez en Argentina, la Confederación de Trabajadores de la Educación (CTERA) realizó la Encuesta Nacional "Salud y Condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19" que abarcó a una totalidad de 15.634 docentes de todos los niveles y modalidades. Esa encuesta fue suministrada entre el 28 de mayo y el 14 de junio de 2020.

Con base en la investigación de Gestrado-UFMG en alianza con la CNTE y retomando los aportes de la CTERA y sus organizaciones de

base, los países miembros de la Red Estrado fueron invitados a replicar los cuestionarios con adaptaciones en cada país. Países como Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Perú y Uruguay participaron de la investigación. La invitación fue extendida a través de la Internacional de la Educación en América Latina (IEAL) que posibilitó la participación de Honduras, El Salvador, Panamá y República Dominicana. El cuestionario de la investigación fue aplicado entre el 15 de octubre al 25 de noviembre de 2020 *en línea* en los 12 países integrantes de la investigación por medio de la plataforma *Google Forms*. La difusión a los docentes fue realizada por la Red Estrado en conjunto con la IEAL y sus dirigentes sindicales. Esta investigación de carácter cualitativo, no estableció un número previo de encuestados, ni definió una muestra probabilística. Así, fue posible encontrar 28.415 registros válidos, incluidos los participantes de Brasil.

El libro contiene 13 capítulos que aportan una gran riqueza de conocimientos sobre la educación de cada país de nuestra América Latina. En todos los países aquí investigados, observamos que la situación de la pandemia provocó un aumento significativo de la carga laboral, lo que profundizó la intensificación del trabajo docente que ya estaba presente incluso antes de la pandemia.

Como consecuencia de la sobrecarga de trabajo, los docentes informan que están experimentando situaciones de agotamiento físico y mental. Situación alarmante que ocurre sobre todo porque los docentes no tuvieron el apoyo de sus redes institucionales y fueron obligados a improvisar formas de enseñanza sin tener, en su mayoría, la preparación técnica necesaria para cumplir con los currículos escolares a partir del uso de dispositivos electrónicos diversos, muchas veces precarios y con baja conectividad. La situación se agrava por el simple hecho de que el trabajo docente, es ejercido en su mayoría, por mujeres que son, hasta hoy, las mayores responsables por el cuidado del hogar y de los hijos. Estos aspectos están presentes en los datos recolectados de todos los países participantes de la investigación.

Otros aspectos recurrentes en los datos recolectados en esta investigación se refieren a la percepción de los docentes sobre el apren-

dizaje de sus alumnos y su conectividad. En general, los estudiantes presentan una conectividad limitada, agravándose para aquellos que residen en las áreas rurales. Esa precaria condición de acceso a la tecnología provoca el desinterés de los estudiantes para continuar con sus estudios. A su vez, la mayoría de los docentes encuestados consideran que, después de la pandemia, será necesario retomar parcialmente los contenidos trabajados.

El libro comienza con el texto de Luz Albergucci, María Abal Medina, Gabriel Martínez y Miguel Duhalde que desplegaron una investigación desde CTERA sobre *Salud laboral y condiciones de trabajo docente en Argentina*, que permite analizar algunos rasgos del trabajo docente a poco más de dos meses de iniciado el aislamiento preventivo y obligatorio en Argentina. La pandemia en Argentina irrumpe casi en simultáneo con el cambio de signo político del gobierno nacional y de varias jurisdicciones, que se han visto severamente afectadas por cuatro años de neoliberalismo. Así, la pandemia profundizó problemas preexistentes, visibilizó rasgos del trabajo docente y también dio lugar a algunas situaciones inéditas. Dificultades de acceso a instrumentos para el trabajo remoto, problemas de conectividad se han conjugado con que el trabajo docente es femenino y está feminizado. Así la intensificación, el aumento de horas dedicadas a sostener el trabajo se conjuga con las tareas de cuidado y acompañamiento de la escolaridad de los propios grupos domésticos.

El capítulo *Trabajo docente, desigualdades educativas en la pandemia y los desafíos regionales en Brasil* de los autores Adriana Araújo Pereira Borges, Tiago Antônio da Silva Jorge y Sâmara Carla Lopes Guerra de Araujo analiza los datos de la investigación desarrollada por Gestrado- UFMG en compañía de la CNTE, que contó con la participación de docentes de todos los entes de la federación brasilera. Los resultados demostraron que la gran mayoría de los docentes no recibieron soporte de sus redes para adecuarse al trabajo remoto; el acceso a los recursos tecnológicos fue insuficiente, principalmente considerando a los estudiantes y se intensificó el trabajo docente, contribuyendo a acentuar las desigualdades en el país.

El capítulo titulado *“Sistema educativo chileno y trabajo docente en el contexto de la pandemia: nueva gestión pública e intensificación del trabajo”* de Victor Manuel Figueroa Farfán y Anna Rachel Gontijo Mazoni presenta los datos de la investigación realizada con docentes chilenos sobre las condiciones del trabajo en el contexto de pandemia. El texto discute la situación política y educativa de Chile y revela que los profesores poseen un alto nivel de conectividad, pero la adaptación al régimen no presencial fue realizada sin el apoyo necesario por parte de las redes institucionales. Desde la segunda quincena de marzo de 2020, las clases fueron suspendidas, lo que hizo que los profesores asumieron la tarea de la enseñanza a distancia como una responsabilidad individual, traduciéndose en una intensificación del trabajo y mayores niveles de enfermedad mental.

El capítulo *“Pandemia y trabajo docente en Colombia: lecturas en contexto”* de las autoras María Cristina Martínez-Pineda, Myriam Cecilia Leguizamón-González y Dayana Cardona-Torres presenta los resultados de la investigación realizada con los docentes colombianos ante un panorama complejo a nivel político, económico y social y con un Estado débil para garantizar el derecho educativo. Los datos revelan que un alto porcentaje de maestros desarrollaron su trabajo pedagógico de manera autónoma con muy poco apoyo. Las autoras destacan que el trabajo docente ha experimentado alteraciones significativas como el aumento de la jornada laboral y las tareas domésticas con incremento de las molestias y enfermedades derivadas del teletrabajo.

Las autoras Ana Lupita Chaves Salas y Melissa Edith Valverde Hernández presentan el capítulo titulado *“Trabajo docente en tiempos de pandemia: el caso de Costa Rica”*. Los resultados de la encuesta desarrollada en Costa Rica indican que el trabajo docente pasa por profundos cambios ocasionados por la pandemia viéndose los docentes obligados a acudir a la enseñanza remota, lo que implicó la necesidad de capacitar a los docentes para el uso de tecnologías digitales ya que la mayoría indicó que no cuenta con esa experiencia. Aparte de eso, existe una baja conectividad a internet, especialmente en la zona rural y los docentes notan el aumento de la desigualdad entre los estudiantes ya que mu-

chos no consiguen participar en las clases. Los datos refuerzan lo que sucede en otros países pues la pandemia demandó una mayor cantidad de trabajo docente, perjudicando la salud mental de los docentes.

El capítulo *“El trabajo docente en El Salvador en la pandemia del Covid-19: resultados de la investigación Red Estrado/IEAL, 2020* de autoría de Livia Maria Fraga Vieira, Lucas Felicetti Rezende y Maria Helena Gonçalves Augusto, analiza los impactos de la epidemia para los trabajadores docentes de El Salvador, teniendo efectos que repercuten en diversos matices de la docencia en el país. La condición docente en El Salvador durante la pandemia atestigua que este gran acontecimiento histórico no sólo impuso nuevas dificultades para los profesores, sino también intensificó las desigualdades y problemas que los docentes del país -y de toda América Latina- ya enfrentaban antes de la emergencia de esta crisis sanitaria global. El uso de tecnologías digitales, por ejemplo, ha representado un gran desafío para los docentes salvadoreños que, sin experiencia previa con la enseñanza remota, necesitó articularse para atender a las nuevas demandas educativas.

El capítulo *“Docentes en primera línea de respuesta a la emergencia sanitaria en un contexto de vulneración de derechos en el Ecuador”* de autoría de Magaly Robalino Campos, Carlos Crespo Burgos, María Sol Villagómez Rodríguez y María Elena Ortiz Espinoza analiza cómo Ecuador enfrentó la crisis sanitaria en medio de un conjunto de déficits estructurales preexistentes y un Estado debilitado que no consiguió garantizar el derecho a la educación. Los datos de la investigación apuntan a la compleja situación de las condiciones de trabajo docente con una suma de factores que violan los derechos consagrados en la Constitución del país, como la sobrecarga laboral y el limitado apoyo pedagógico, la disminución del salario y el deterioro de las condiciones de salud de los docentes.

Las autoras Deise Rosalio Silva y Alice Rabelo Vaz Madureira escribieron el texto *“Honduras y los desafíos del trabajo docente en la pandemia del Covid-19”* donde consideran la historia de este país que carga con el peso de una larga trayectoria de colonialismo y que aún sigue atravesando innumerables desigualdades. El texto presenta algunos

datos sobre el escenario educativo y el contexto político de la pandemia de Covid-19 en Honduras y discute los resultados encontrados en la investigación realizada con docentes el alto grado de improvisación para la adecuación del trabajo en condiciones remotas y las desigualdades de acceso a las tecnologías entre los maestros y estudiantes.

El texto titulado "*Trabajo docente en tiempos de pandemia en México*" escrito por José David Alarid Diegues, Yuri Jiménez Nájera, Mauricio Saldívar Lara y Rosa María Torres Hernández presenta los resultados de la investigación realizada junto con los docentes mexicanos. Los datos evidencian que los profesores fueron fuertemente impactados con la implementación de la enseñanza remota, sin una formación previa y sin recursos tecnológicos, los docentes se vieron obligados a aumentar su tiempo de trabajo, así como la intensidad, que resulta en un aumento en el desgaste físico y emocional generando una profunda insatisfacción e inseguridad profesional.

El capítulo "*El trabajo docente en tiempos de pandemia: un análisis de la coyuntura educativa de Panamá*" de Kildo Adevaire dos Santos, Mércia de Figueiredo Noronha Pinto y Danilo Marques aporta datos sobre la realidad educativa panameña: la organización del sistema; las tasas de matrículas; la escolarización en la educación básica y en la educación superior; datos sobre el contexto de la coyuntura del trabajo docente (formación y carrera); indicadores de analfabetismo, entre otros. Los datos de la investigación apuntan a la adopción del aprendizaje a distancia con el uso de recursos tecnológicos para la realización de actividades pedagógicas. Sin embargo, los docentes no tenían formación o experiencia previa para enseñar en este contexto. Parte de los docentes recibió apoyo pedagógico, mientras otros no tuvieron ningún soporte. En consecuencia, al asumir nuevas demandas en el contexto de la educación a distancia, la carga de trabajo aumentó, teniendo implicaciones sobre la salud mental de los docentes.

Rodolfo Elías, Laura Bareiro, Gabriela Walder y Mauricio Parareda autores del texto "*Trabajo docente en tiempos de pandemia en Paraguay*", revelan que la pandemia encontró maestros sin experiencia previa para desarrollar clases a distancia y para utilizar recursos digi-

tales para la enseñanza, por lo que debieron formarse en el manejo de herramientas, principalmente por cuenta propia. Un gran número de docentes se vio en la necesidad de desarrollar sus clases desde sus hogares sin contar con dispositivos o recursos adecuados, utilizando celulares que debían compartir con otros miembros del hogar y accediendo a internet a través de planes de datos móviles. El apoyo del MEC fue insuficiente y la experiencia educativa se precarizó. Esta situación generó una mayor exclusión de los estudiantes mientras la mayoría de los docentes expresó haber sentido fatiga visual, estrés, dolores articulares y dolores musculares.

El texto de Miguel Inga, Liliana Muñoz, Jorge Jaime, Jamine Pozú, Wilder Ramos y Ronald Garnelo presentan los datos de la encuesta realizada en Perú. Los docentes relatan su poca experiencia con el trabajo a distancia y el empleo de sus propios equipos para desarrollar sus actividades profesionales. Así mismo señalan que la pandemia ha traído una sobrecarga laboral que ha estado afectando su salud mental.

El capítulo "*El trabajo docente en tiempos de pandemia en Uruguay*" escrito por Eloísa Bordoli y Gabriela Rodríguez Bissio describe y analiza los resultados de la investigación con la presentación de las características de la educación en Uruguay que adoptó, debido a la pandemia, dos tipos de oferta escolar: a distancia e híbrida (a distancia y presencial). La mayoría de los docentes encuestados manifestaron contar con los equipos tecnológicos para realizar sus labores, mientras tres de cada cuatro de los docentes encuestados afirmaron no contar con formación y experiencia previa específica para la enseñanza a distancia. La mayoría de los docentes pudo realizar diversas actividades de modo sincrónico o asincrónico con sus [estudiantes](#). Un amplio porcentaje de los docentes encuestados manifestó haber destinado más tiempo del habitual para la realización de las actividades de enseñanza ocasionando una sobrecarga laboral que repercutió en la salud de los educadores, especialmente, en el área de la salud mental.

Con este panorama que evidencian los hallazgos encontrados en cada uno de los diferentes países de acuerdo a su contexto particular, la Red Estrado ha elaborado este documento que aporta al análisis

comparativo de las realidades escolares latinoamericanas durante la pandemia. Así, seguimos cumpliendo con el principio de investigar la realidad educativa para comprender en profundidad los cambios que se están produciendo actualmente para la planificación y difusión de decisiones sobre la adopción de políticas educativas más adecuadas para garantizar el derecho a una educación pública, laica, gratuita y de calidad socialmente referenciada en un contexto inédito y lleno de incertidumbres.

30 de julho de 2021

Eliza Bartolozzi Ferreira
Dayana Cardona
Sofia Thisted

Referencia

OXFAM (2020). Quem paga a conta? Recuperado em 30 julho, 2021, de www.oxfam.org.br

Introducción

La emergencia de la pandemia de Coronavírus 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.

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, 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/UFMG 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/UFMG.

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 caminos 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 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 las condiciones para llevarlas a cabo. Buscamos cono-

cer 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 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. Sin embargo, si por un lado se excluyó a un país por la poca cantidad de participantes, por otro, se incluyó en este libro un capítulo sobre la encuesta realizada en la Argentina por la Confederación de Trabajadores de la República Argentina (CTERA), en 2020, intitulada *Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19"*, que presenta un estudio muy similar al que se hizo en los demás países.

Así, este libro tiene 13 capítulos, 12 de los cuales presentan y analizan datos de la encuesta *Trabajo docente en tiempos de pandemia*, y un capítulo sobre el contexto argentino. Los textos fueron escritos por investigadores relacionados con la Red Estrado, que tienen un sólido conocimiento sobre las realidades nacionales analizadas. Los capítulos tienen una estructura común, elaborada por los coordinadores de la investigación, con el objetivo de ofrecer datos relevantes sobre los contextos nacionales analizados, sus respectivos sistemas educativos

(incluyendo organización, caracterización y dimensiones), y el análisis e interpretación de datos sobre las condiciones de trabajo docente durante la pandemia en los diferentes países. Los textos fueron leídos y revisados entre pares, para que su lectura permita conocer los aspectos específicos de cada país al mismo tiempo que los sitúa en el ámbito regional. Las opiniones, críticas y posibles posiciones políticas encontradas en los textos son de exclusiva responsabilidad de sus autores.

Este arduo 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/UFMG y a los colegas investigadores, autores de los capítulos que componen este libro, por el empeño, compromiso y dedicación.

Esta publicación es un trabajo conjunto de la Red Estrado y de la IEAL y tiene la intención de ofrecer a los lectores una mirada latinoamericana sobre las condiciones de trabajo docente durante la pandemia. Estos análisis también muestran las condiciones de oferta de la educación pública en esos países que, a pesar de relativamente variables, demuestran los arreglos precarios y las improvisaciones que se realizaron para asegurar la continuidad de la vida escolar para sus poblaciones estudiantiles. Los datos obtenidos son una muestra de los enormes desafíos que enfrentan los docentes para seguir trabajando en condiciones adversas, pero también revelan la fragilidad de los sistemas públicos de educación en América Latina para asegurar el derecho a la educación para a sus poblaciones.

Dalila Andrade Oliveira
Edmilson Pereira Junior
Ana Maria Clementino

Situación del Sistema Educativo y del Trabajo Docente en Argentina durante la Pandemia

Miguel Duhalde
Luz Albergucci
María Dolores Abal Medina
Armando Gabriel Martínez

Contexto sociodemográfico, organización económica y política

La República Argentina tiene una población de 45.808.747 según las estimaciones del Instituto Nacional de Estadísticas y Censos, siendo así el cuarto país de la Región Latinoamericana con más población (luego de Brasil, México y Colombia). El 32% de la población tiene menos de 20 años (14.584.593 niños, niñas, adolescentes y jóvenes) con una proporción de 51% de varones y 49% mujeres según los datos consignados y proyectados a 2021. Es un país con una baja densidad poblacional con 16 hab/km², si bien, en comparación con otros países de la región, Argentina tiene una baja proporción de población rural (9% según los datos del Censo 2010), es un país que tiene una alta concentración de población urbana en el aglomerado Gran Buenos Aires (39% de la población del país).

Presenta altas tasas de esperanza de vida (78 años) y una tasa de natalidad que si bien viene disminuyendo en los últimos años, lo hace de manera lenta, por lo que puede considerarse cierta estabilidad (18,7 por mil en 2010 y 16,33 como proyección 2020).

El Censo 2010 permitió identificar en cada hogar a las personas que se reconocían pertenecientes o descendientes de un pueblo originario, de estos datos surge que 955.032 de personas se reconocen como pertenecientes a pueblos indígenas. Por otro lado, en ese mismo período, se relevó un total de 149.493 personas afrodescendientes.

La República Argentina es un estado federal constituido por 23 Provincias y una Ciudad Autónoma. Cada provincia y la ciudad de Buenos Aires elige por sufragio directo a sus gobernantes y legisladores; asimismo, los estados provinciales organizan y sostienen su administración de Justicia. Las provincias tienen autonomía plena, forman parte de la Nación y son jurídicamente preexistentes a ella, según los principios del federalismo establecidos en la Constitución Nacional. Posee un régimen democrático y sistema de gobierno presidencialista. El tipo de sufragio es universal y obligatorio a partir de los 18 años de edad, y de carácter no obligatorio para las y los jóvenes de 16 y 17 años.

En lo que respecta al sistema educativo, durante la década de los '70 comienza un proceso de descentralización o transferencia educativa que se profundiza en los '90, a partir del cual cada jurisdicción pasa a ser responsable de la administración directa de los establecimientos educativos, de su financiamiento y funcionamiento en todos los aspectos. El Estado Nacional, ha asumido a lo largo de este período diferentes roles: a través de la Ley de Coparticipación destina fondos a las provincias, además de financiar programas específicos, coordina el Consejo Federal de Educación en el que se acuerdan las políticas a nivel nacional. Desde la sanción de la Ley de Educación Nacional, en 2006, este órgano interjurisdiccional, de carácter permanente, se constituye como el ámbito de concertación, acuerdo y coordinación de la política educativa nacional, para la articulación del Sistema Educativo Nacional (Ley 26.206, art.116).

A nivel nacional, no hay normativa que declare una lengua oficial, el castellano es el idioma de uso general. Pero, en las normativas provinciales, sí se declaran idiomas oficiales adicionando, al castellano, lenguas de pueblos originarios: en la provincia del Chaco, la constitución reconoce el derecho a la educación bilingüe e intercultural, declarando oficiales las lenguas de los pueblos Qom, Moqoit y Wichí; en Corrientes, se incorpora también al idioma oficial el guaraní.

Argentina es una de las economías más grandes de América Latina, después de México y Brasil, con un Producto Interno Bruto (PIB) de 36,8 billones de pesos, de acuerdo a datos del primer tri-

mestre de 2021 informado por el INDEC, lo cual representa aproximadamente un producto de 416.466 millones de dólares (+1,7% con respecto al primer trimestre de 2020; 8% menos que el producto del primer trimestre de 2019).



Gráfico 1. Producto Bruto Interno (en dólares a precios corrientes). Argentina. 2010-2021.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Ministerio de Economía.

El PIB registra de esta manera una caída notable con respecto a los valores máximos alcanzados en el tercer trimestre de 2015, cuando llegó a valores de 672.795 millones de dólares. Esta disminución de casi 40% del producto argentino en dólares se explica por la combinación de factores, entre los que se destaca el persistente estancamiento de la actividad económica y la constante devaluación de la moneda nacional. Esta situación se relacionó con la implementación durante 2016-2019 de una política económica proclive a favorecer al sector financiero y promover un rápido y elevado nivel de endeudamiento externo afrontado. A esta situación ya de por sí crítica, se sumó el impacto negativo que tuvo la pandemia COVID-19 sobre la actividad económica durante 2020 y 2021. De esta manera el PIB per cápita que se encontraba por encima de los 14.900 dólares en 2015, llegó en 2020 a 8.500 dólares.

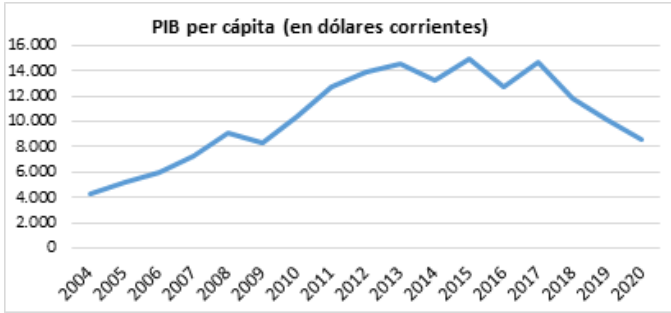


Gráfico 2. Producto Bruto Interno per cápita (en dólares corrientes). Argentina. 2004-2020.
Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Ministerio de Economía.

Es necesario mencionar que, como en todos los países, estos indicadores macro-económicos mostraron el efecto de la pandemia que azota a todo el mundo pero que lastima aún más a los países con mayores niveles de pobreza. Otro indicador importante en términos de desarrollo de un país, es el Índice de Desarrollo Humano. Argentina lidera, junto con Chile, la posición en América Latina con un IDH de 0,845 según el Informe sobre Desarrollo Humano 2019 del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD).

Según informó las Naciones Unidas (ONU), la Argentina está segunda en nivel de desarrollo humano en la región, de acuerdo al Índice de Desarrollo Humano (IDH) que mide el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), en su informe de 2020, con datos de 2019.

El IDH es una medida resumen para evaluar el progreso a largo plazo en tres dimensiones básicas del desarrollo humano: una vida larga y saludable, acceso a educación y un nivel de vida digno. De acuerdo con el indicador, que está comprendido en un rango entre 0 y 1, el valor del IDH de la Argentina para el 2019 es 0,845. Esto ubica a Argentina en el lugar 46 del ranking que elabora el PNUD, sólo superado en la región por Chile que se ubicó en el lugar 43.



Gráfico 3. Posición argentina en ranking mundial de Índice de Desarrollo Humano (IDH). 2000-2019.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.



Gráfico 4. Índice de Desarrollo Humano (IDH). Argentina. 1998-2019.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.

Distribución del ingreso y salario medio de la población

Los datos del primer trimestre de 2021 correspondientes a los 31 aglomerados urbanos que releva la Encuesta Permanente de Hogares de INDEC registraron que el ingreso promedio per cápita del total de la población, que corresponde a 28.806.672 personas, alcanzó los

\$25.284 (290 dólares) mientras que la mediana del ingreso per cápita fue de \$18.333 (207 dólares).

La participación del trabajo asalariado llega al 45,5% según los últimos datos publicados por el Ministerio de Economía, lo que indica un retroceso, con respecto a los últimos años, en particular contra 2016 cuando alcanzó el 53,9%.

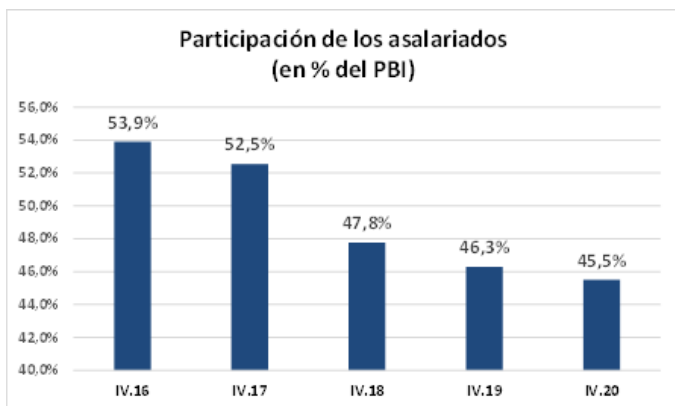


Gráfico 5. Participación de los asalariados, en porcentaje del PBI. 2016-2020.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Ministerio de Economía.

El coeficiente de Gini del ingreso per cápita familiar de las personas fue de 0,445 para el primer trimestre de 2021 mostrando un nivel de desigualdad similar al del mismo trimestre de 2020, dentro de una tendencia general hacia una distribución más desigual, que viene mostrando la situación socio-económica argentina en los últimos años.

En el primer trimestre de 2021, la tasa de actividad –que mide la población económicamente activa (PEA) sobre el total de la población– alcanzó el 46,3%, la tasa de empleo (TE) –que mide la proporción de personas ocupadas con relación a la población total– se ubicó en 41,6%; y la tasa de desocupación (TD) –personas que no tienen ocupación, están disponibles para trabajar y buscan empleo activamente, como proporción de la PEA– se ubicó en 10,2% (total aglomerados urbanos, INDEC, 2021).

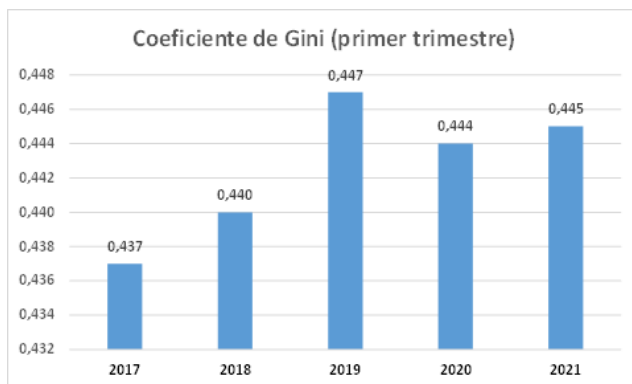


Gráfico 6. Coeficiente de Gini. Primer trimestre. 2017-2021.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Ministerio de Economía.

La cuarta parte de la población ocupada se identificó como subocupada –que trabaja menos de 35 horas semanales y está dispuesta a trabajar más horas–, demandante de empleo –que busca activamente otro empleo– o no demandante disponible –que no busca activamente otro empleo pero está disponible para trabajar más horas–. La tasa de subocupación alcanzó el 11,9% de la PEA, mientras que los ocupados demandantes y los ocupados no demandantes disponibles totalizaron 10,3% de la PEA.

Consecuentemente, la presión sobre el mercado laboral, compuesta por el universo de desocupados, subocupados, ocupados demandantes y ocupados no demandantes disponibles, alcanzó el 32,4% de la PEA en el primer trimestre del año. (INDEC, 2021b).

Es necesario mencionar que en nuestro país, la política económica implementada entre 2016 y 2019, generó una fuerte crisis económica y social, se basó en la desregulación de la cuenta financiera y del movimiento de capitales, en la apertura comercial y en la reducción de la carga impositiva a los sectores de mayores ingresos. En términos macroeconómicos, el tipo de cambio se devaluó más del 400% y la inflación acumuló un incremento del 295% en el período, según el Informe de Avance presentado por el Ministerio de Economía al Honorable Congreso de la Nación, presentado a propósito del proyecto de Ley de Presupuesto correspondiente al Ejercicio 2021¹.

1 Informe recuperado de https://www.economia.gob.ar/onp/documentos/info_avance/2021.pdf

“El endeudamiento externo del periodo llevó el stock de deuda pública bruta al 88,8% del Producto Bruto Interno (PBI), 36,2 puntos porcentuales por encima del ratio observado a fines del año 2015. La actividad económica registró una contracción de 4% en tanto que el PBI per cápita retrocedió 7,9%, con un claro deterioro del sector industrial y, en particular de las PyMEs que experimentaron una contracción en torno a los 20.000 cierres de empresas. El poder adquisitivo del salario del sector privado registrado retrocedió aproximadamente un 18% mientras que el del haber mínimo jubilatorio cayó más de 17%. Por su parte, la pobreza en el período aumentó más de 5 puntos porcentuales para ubicarse en 35,5%.” (Ministerio de Economía, 2021:4)

En este sentido, la estrategia del Gobierno Nacional que asumió en diciembre de 2019 puso el acento en la recuperación de los recursos tributarios para disponer del espacio fiscal suficiente para estabilizar las condiciones sociales y volver a poner en marcha el aparato productivo. La irrupción de la pandemia COVID-19 produjo un fuerte impacto sobre toda la estructura económica y laboral de la inmensa mayoría de los países, y el nuestro no fue una excepción.

El 20 de marzo de 2020 se implementó el Aislamiento Social Preventivo y Obligatorio (ASPO) como estrategia sanitaria para cuidar la vida de las y los argentinos, ante la falta de una vacuna, de un tratamiento específico para el COVID-19, y en el marco de un sistema de salud devastado producto de la desinversión en materia de salud pública durante la gestión de gobierno 2016-2019. En ese contexto, la actividad económica registró un derrumbe sin precedentes en cuanto a su profundidad y difusión sectorial. Durante el mes de marzo (con tan sólo 12 días de cuarentena) el Estimador Mensual de la Actividad Económica (EMAE) elaborado por INDEC retrocedió 9,8% respecto a febrero y 11,5% en la comparación interanual, y todos los sectores relevados registraron caídas interanuales, muchos de los cuales fueron de dos dígitos: la industria (-15,5%), la construcción (-46,5%), el comercio (-11,2%) y el transporte y las comunicaciones (-14,8%) (Ministerio de Economía, 2021).

Frente al impacto generalizado y profundo de la pandemia COVID-19 sobre una economía que ya estaba afectada durante el período

do de gobierno anterior, con importantes desequilibrios económicos y sociales, el gobierno nacional actual desplegó un conjunto de políticas de asistencia y contención destinadas al cuidado de la vida atendiendo también al aparato productivo, a las economías familiares y a las administraciones provinciales.

Dentro del conjunto de políticas, se crearon dos nuevos programas sin antecedentes en la historia argentina: la Asistencia al Trabajo y la Producción (ATP) y el Ingreso Familiar de Emergencia (IFE). El ATP es un programa destinado a proteger las capacidades productivas de la economía y los ingresos de las y los trabajadores, incluye: el pago de una porción de los salarios a cargo del Estado y la reducción o postergación del pago de contribuciones patronales y, por otro lado, el otorgamiento de créditos a tasa cero para las y los trabajadores independientes (monotributistas y autónomos). El IFE constituye una transferencia monetaria que benefició a casi 9 millones de personas y cuyo foco está en las trabajadoras y trabajadores informales y desempleados.

Estas políticas estuvieron acompañadas de otros esfuerzos del Estado Nacional tendiente a: obras para potenciar el sistema de salud, inversión adicional en partidas destinadas a la salud, Bono a trabajadores de la Salud, Seguridad y Fuerzas Armadas, y otros refuerzos a políticas sociales como la Asignación Universal por Hijo/a y Asignación Universal por Embarazo, refuerzo de Tarjeta Alimentar y comedores, entre otras políticas destinadas a distintos sectores de la sociedad y de la producción para paliar la crisis.

Con ello, es posible afirmar que Argentina ha implementado criterios de cobertura más universales de apoyo a los ingresos, cubriendo una gran parte de la población y a los hogares con trabajadores informales (IEAL, 2021).

Características del sistema educativo en argentina

El sistema educativo actual está regulado por la Ley de Educación Nacional N° 26.206 sancionada en 2006, entre otras normas sustantivas. En su art. 17, establece la estructura del Sistema Educativo Nacional, estructurado en cuatro (4) niveles educativos y comprendido

por 8 (ocho) modalidades. Los niveles son: la educación inicial, educación primaria, educación secundaria y educación superior. El nivel inicial comienza a los 45 días hasta los 5 años de edad, siendo los últimos dos años de carácter obligatorio. El nivel primario tiene una estructura de duración variada de acuerdo a cada jurisdicción, pudiendo durar 6 o 7 años. El nivel secundario, consecuentemente a lo anterior, también tiene una duración diferente de acuerdo a cada jurisdicción: en aquellas provincias en las que la primaria tiene una duración de 6 años, la secundaria también es de 6 años; en las que la primaria es de 7 años, la secundaria es de 5 años. La secundaria tiene una estructura de ciclo básico (de 2 o 3 años) y un ciclo orientado que se compone de los últimos 3 años. Para el caso de las escuelas secundarias con orientación técnico-profesional, se adiciona 1 año más al ciclo orientado. Tanto el nivel primario, como la totalidad del nivel secundario, son obligatorios.

La educación superior está regulada, adicionalmente, por la Ley de Educación Superior N° 24.521, y se configura como un sistema compuesto por Universidades e Institutos Universitarios, estatales o privados autorizados; y, por otro lado, Institutos de Educación Superior de jurisdicción nacional, provincial o de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, de gestión estatal o privada, que no están comprendidos en el sistema universitario. A partir de la Ley N° 27.204 sancionada en octubre de 2015, el Estado nacional, las provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, tienen la responsabilidad principal e indelegable sobre la educación superior, en tanto la educación y el conocimiento son un bien público y un derecho humano personal y social. Esta norma, además, establece la gratuidad de los estudios de grado en todas las instituciones estatales del país y establece la prohibición de establecer sobre la formación de grado cualquier tipo de gravamen, tasa, impuesto, arancel, o tarifa directos o indirectos.

Las modalidades son aquellas opciones organizativas y/o curriculares de la educación dentro de uno o más niveles educativos que procuran dar respuesta a requerimientos específicos de formación y atención a particularidades permanentes o temporales, personales y/o contextuales, para garantizar la igualdad en el derecho a la educación

y cumplir con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. Es decir que, desde esta concepción, son transversales a los niveles: educación técnico profesional, educación artística, educación especial, educación permanente de jóvenes y adultos, educación rural, educación intercultural bilingüe, educación en contextos de privación de la libertad y educación domiciliaria y hospitalaria.

Los últimos datos oficiales disponibles corresponden a 2019², es decir, situación previa a la pandemia COVID-19. Pero además, corresponden a un período de gobierno signado por otro direccionamiento político e ideológico que marcaron distintas políticas en educación tendientes a la mercantilización en y de la educación argentina (CTERA, 2016).

El sistema educativo argentino se compone de 13.014.116 alumnos y alumnas, incluyendo todas las modalidades educativas y niveles de enseñanza (con excepción del sistema universitario) y 1.975.190 estudiantes universitarios (grado y posgrado)³. Entre 2018 y 2019, se mantiene un incremento en la cantidad de estudiantes del 1% anual, en consonancia con la tendencia de los últimos diez años. El sistema está compuesto por 75.267 escuelas⁴. La información relativa a los docentes, se releva en términos de cargos docentes y de horas cátedra: 912.121 cargos docentes y 10.088.616 horas cátedra. Según el último censo docente (2014), en Argentina se registran 953 mil docentes en el sistema educativo (exceptuando el sistema universitario).

Como puede observarse en el siguiente gráfico, la tendencia de matrícula es ascendente, y se mantiene estable la composición de matrícula estatal-privada, siendo un 73% de matrícula estatal y el 27% restante matrícula de instituciones privadas. Esta composición no es igual en todo el país, puesto que, en las ciudades más pobladas la matrícula privada asume mayor protagonismo. Por ejemplo, en la Ciudad de Buenos Aires la proporción de estudiantes en escuelas del sector privado asciende al 44%, o en el Conurbano Bonaerense al 36%.

2 Los datos del sistema educativo que se presentan a continuación, a excepción de las menciones al sistema universitario, corresponden al Relevamiento Anual, Secretaría de Evaluación e Información Educativa, Ministerio de Educación de la Nación. Se utilizan datos de distintos periodos, 2018, 2019, referida a la misma fuente.

3 La información relativa al sistema universitario es de 2016. Fuente: Sistema de Consulta de Estadísticas Universitarias, 2016. Secretaría de Políticas Universitarias, Ministerio de Educación de la Nación.

4 La denominación técnica es "unidad de servicio" y se contabiliza como: cada oferta educativa -modalidad y nivel- en su localización -sede o anexo- como una unidad de servicio. Una escuela o establecimiento educativo puede tener varias unidades de servicio de distintas modalidades y niveles.

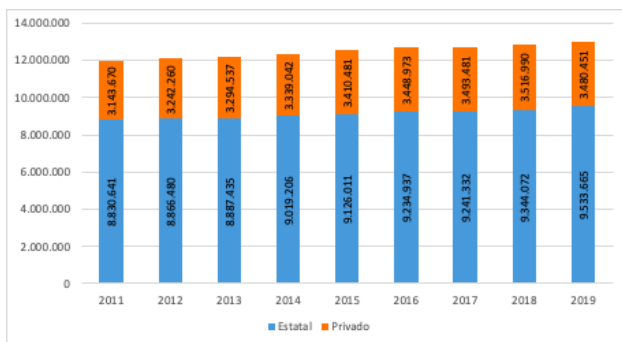


Gráfico 7. Serie 2011-2019. Matrícula según sector de gestión, todos los niveles y modalidades (con excepción del sistema universitario).

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Relevamiento Anual 2011 a 2019, Ministerio de Educación de la Nación.

La proporción de educación privada tampoco es similar en cada nivel de la educación, ya que tiene una mayor presencia en el nivel inicial (31%) y en el nivel superior no universitario (32%). En cambio, los niveles primario y secundario tienen una proporción menor de educación privada (26% y 27% respectivamente).

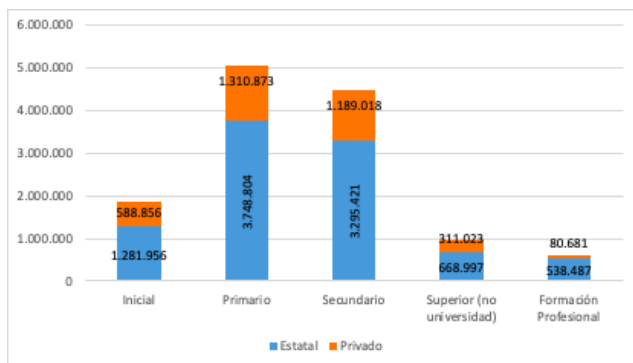


Gráfico 8. Composición de la matrícula por nivel educativo y formación profesional, según sector de gestión. Año 2019. Incluye todas las modalidades de la educación, no incluye educación superior universitaria.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Relevamiento Anual 2019, Ministerio de Educación de la Nación.

Estos datos ya adelantan que, en Argentina, las tasas de escolarización de la educación obligatoria son muy altas.

En la sala de 4 años, obligatoria desde 2014, se observa una cobertura en crecimiento, aunque aún no abarca la escolarización universal. De acuerdo con la Encuesta Permanente de Hogares (EPH) que hace referencia a la población urbana, en el 2do trimestre de 2019, asiste el 87,6% de las y los niños de 4 años al sistema educativo.

La sala de 5 años, que es obligatoria desde 1993 -en su momento denominado "pre-escolar"- tiene una tasa de escolarización del 98,1%⁵ que si bien no es igual en todo el país, en todas las jurisdicciones se observa una cobertura superior al 96%.

El nivel primario tiene una escolarización plena desde hace décadas en el país. Por otro lado, tomando la información de la EPH, el 2do semestre de 2019, la tasa de escolarización de las y los jóvenes de 12 a 17 años es del 95%. Es importante decir que, esta escolarización viene en crecimiento en los últimos años, producto del establecimiento de la obligatoriedad del ciclo orientado de la educación secundaria.

Con la obligatoriedad de la escuela secundaria, asume gran relevancia la cuestión del egreso: según la EPH, el 2do semestre de 2019, el 57% de las y los jóvenes de 18 a 24 años tienen la escuela secundaria completa. En cambio, en el recorte de población de 25 a 29 años la proporción se eleva al 72,3% con secundario completo, lo que demuestra la cantidad de personas que terminan la escuela secundaria años después del período estipulado, así como también la presencia de las políticas educativas para la población de jóvenes y adultos en pos de garantizar el derecho a la educación.

Esto nos lleva a la necesidad de observar el comportamiento de los indicadores de trayectoria educativa para los niveles primario y secundario, para ello analizaremos las tasas de promoción efectiva, repitencia y abandono interanual ⁶.

5 El dato se calcula como "alumnos de 6 años en 1° año de primaria que asistieron a la sala de 5 años", y surge del Relevamiento Anual 2019. Como la escolarización del nivel primario es universal, se considera ésta la mejor forma para el cálculo de la escolarización de 5 años.

6 Tasa de promoción efectiva: porcentaje de estudiantes matriculados/as en un año de estudio determinado, que se matriculan en el año lectivo siguiente como estudiantes nuevos/as en el año de estudio subsiguiente del nivel.

Tasa de repitencia: porcentaje de estudiantes matriculados/as en un año de estudio dado, que se matriculan en el año lectivo siguiente como estudiantes repitentes en el mismo año de estudio. Tasa de abandono interanual:

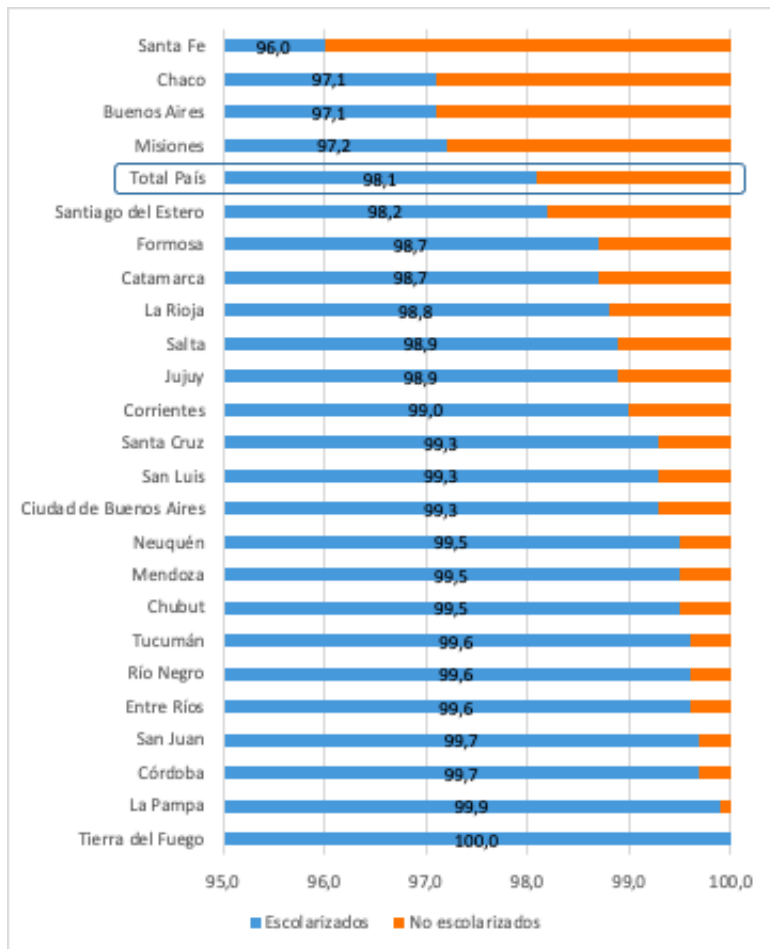


Gráfico 9. Alumnos y alumnas de 6 años en 1º año de primaria que asistieron a la sala de 5 años según división político-territorial. Año 2019.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Relevamiento Anual 2019, Ministerio de Educación de la Nación.

En el nivel primario se observa cierta estabilidad en la tasa de promoción efectiva, tal es así que, en los últimos años la promoción

porcentaje de estudiantes matriculados/as en un año de estudio, que no se vuelve a matricular al año lectivo siguiente como estudiante nuevo/a, repitente o reinscripto.

es del 97% en promedio. Entre 2015 y 2016 se ve una disminución pequeña que comienza a recuperarse alcanzando en 2018 un 96,7% de promoción efectiva.

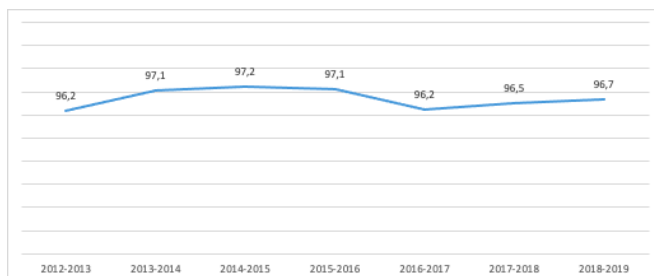


Gráfico 10. Años 2011 a 2018. Tasa de promoción efectiva del nivel primario.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Relevamiento Anual 2012 a 2019, Ministerio de Educación de la Nación.

De acuerdo a los últimos datos disponibles (2019-2018), la tasa de promoción efectiva del nivel secundario es del 81%, es decir que 8 de cada 10 estudiantes promueven al año siguiente. Como puede observarse, este indicador muestra un avance de 4 puntos porcentuales en el período 2011 a 2018 lo que significa que hay una promoción mayor, un proceso que se da junto con un incremento de matrícula; es decir, con un proceso de ampliación de la cobertura escolar para el nivel secundario.

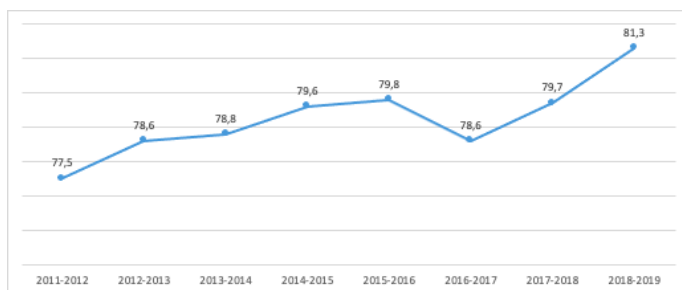


Gráfico 11. Años 2011 a 2018. Tasa de promoción efectiva del nivel secundario.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Relevamiento Anual 2011 a 2019, Ministerio de Educación de la Nación.

En relación con la repitencia en el nivel primario se observa un pequeño crecimiento en 2016, que logra disminuir luego para alcanzar actualmente el mismo valor que el registrado en 2012. Según los últimos datos disponibles, el 2,8% de los y las niñas repiten en la escuela primaria.

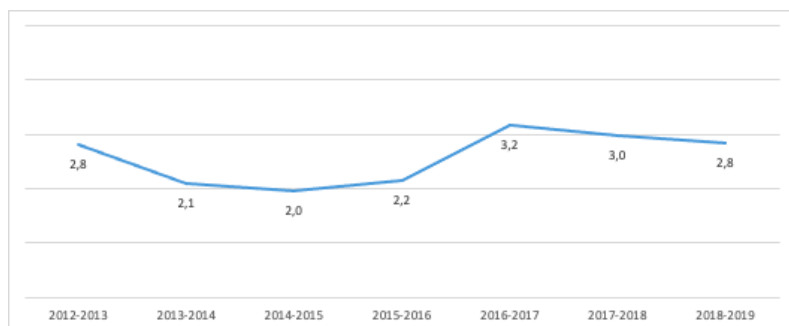


Gráfico 12. Años 2012 a 2018. Tasa de repitencia del nivel primario.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Relevamiento Anual 2012 a 2019, Ministerio de Educación de la Nación.

En el nivel secundario, la tasa de repitencia actual es del 10%, y como puede apreciarse en el siguiente gráfico, no se observan cambios significativos en el período analizado.

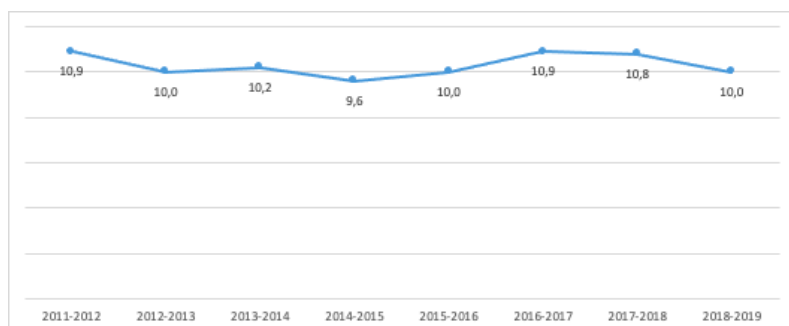


Gráfico 13. Años 2011 a 2018. Tasa de repitencia del nivel secundario.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Relevamiento Anual 2011 a 2019, Ministerio de Educación de la Nación.

En lo que respecta al abandono interanual, el nivel primario registra bajas tasas de abandono, lo que es esperable ya que, como se ha afirmado, el país registra altas tasas de escolarización. Lo que merece la pena destacar es que, entre 2012 y 2018 el abandono de la escuela primaria se redujo a la mitad pasando de un 1% a 0,5% en la actualidad.

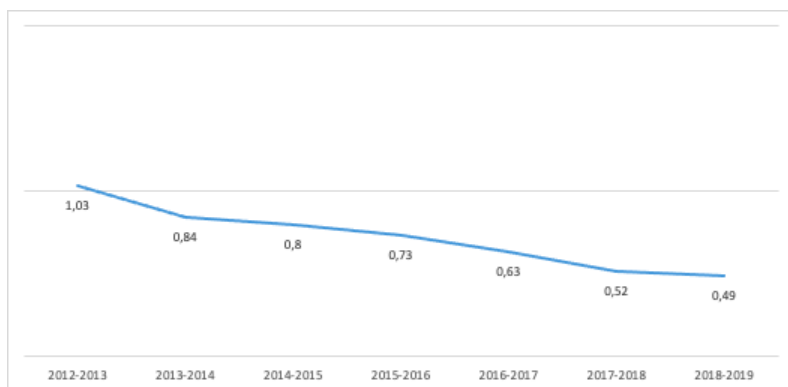


Gráfico 14. Años 2012 a 2018. Tasa de abandono interanual del nivel primario.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Relevamiento Anual 2012 a 2019, Ministerio de Educación de la Nación.

En el nivel secundario el abandono interanual alcanza al 9% de las y los estudiantes, es decir que 1 de cada 10 estudiantes deja de cursar la escuela secundaria común de un año a otro. Cabe aclarar que, este indicador no da cuenta del pasaje de la escuela común a la escuela de adultos por ejemplo, por lo que es necesario mencionar que, el crecimiento de matrícula que se observa en la modalidad de jóvenes y adultos para el nivel secundario puede estar absorbiendo parte de la matrícula que, en este indicador se cuenta como abandono de la escuela común. Si observamos que la repitencia se mantiene estable, y la promoción crece, es de esperar encontrar un descenso en este indicador de abandono: en efecto, entre 2011 y 2018 disminuye en 3 puntos porcentuales.

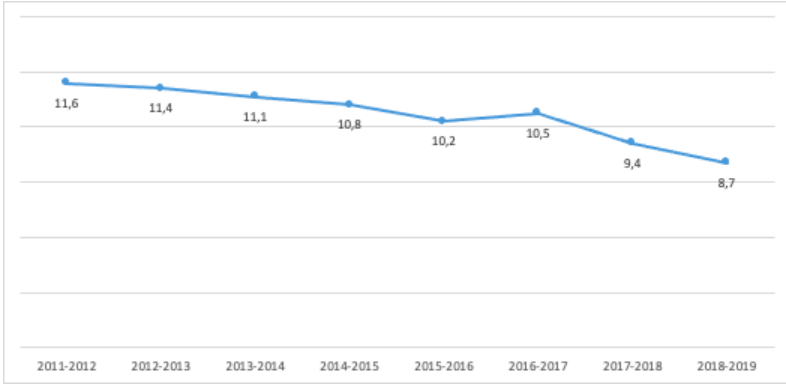


Gráfico 15. Años 2011 a 2018. Tasa de abandono interanual del nivel secundario.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información del Relevamiento Anual 2011 a 2019, Ministerio de Educación de la Nación.

De lo anterior, se desprende que en el país viene registrándose mejoras en la trayectoria educativa de los estudiantes, aunque los vaivenes de las políticas educativas –particularmente las destinadas al nivel secundario– han implicado cierto retroceso en la tendencia de mejora que venía presentándose en los últimos años.

Otra mirada posible, es la que arrojan los resultados de las pruebas de aprendizaje sobre los estudiantes. Es necesario aclarar que, la legislación argentina, define calidad como un concepto que incluye múltiples variables, entre las cuales solo una de ellas puede observarse a través de los resultados de las pruebas de aprendizaje. En efecto, el artículo 84 de la Ley de Educación Nacional establece que “el Estado debe garantizar las condiciones materiales y culturales para que todos/as los/as alumnos/as logren aprendizajes comunes de buena calidad, independientemente de su origen social, radicación geográfica, género o identidad cultural”. Y más adelante, define que el sistema educativo debe observarse con múltiples variables “tales como cobertura, repetición, deserción, egreso, promoción, sobriedad, origen socioeconómico, inversiones y costos, los procesos y logros de aprendizaje, los proyectos y programas educativos, la formación y las prácticas de docentes,

directivos y supervisores, las unidades escolares, los contextos socio-culturales del aprendizaje y los propios métodos de evaluación” (art. 95). Por ello, toda la información sobre el sistema educativo debe analizarse en conjunto como objetos de evaluación y no solo los resultados de aprendizaje. Puesto que, existe una vinculación directa entre condiciones para la enseñanza y condiciones para el aprendizaje, y resultados de aprendizaje.

En Argentina, la última información disponible corresponde a los Operativos de evaluación “Aprender”. Para la escuela primaria, la información del Aprender 2018 (último disponible), se observan mejoras en los niveles de desempeño en Lengua, entre 2016 y 2018, alcanzando en el último período un 75,3% de estudiantes que se encuentran en los niveles Satisfactorio y Avanzado, una diferencia de 8,5 puntos porcentuales respecto de 2016. En cambio, en Matemática no se observan grandes modificaciones entre ambos años, manteniendo la tendencia general. Los últimos datos disponibles indican que la proporción de estudiantes que se encuentran en los niveles Satisfactorio y Avanzado alcanzan el 57,4%.

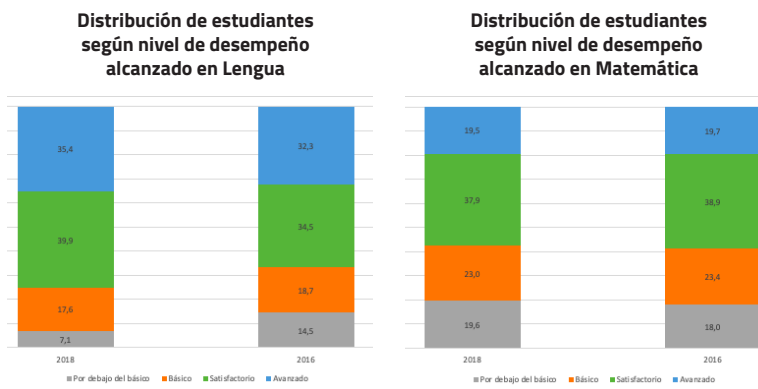


Gráfico 16. Operativos Aprender 2016-2018, 6to grado del nivel primario.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información de los Operativos Aprender 2016 y 2018 para 6to grado del nivel primario. Ministerio de Educación de la Nación.

En el nivel secundario, a diferencia de la primaria, en Lengua no se observan diferencias en los últimos dos operativos de evaluación de aprendizaje. Para 2019 el 62% de las y los estudiantes alcanzan resultados satisfactorios y avanzados. En matemática, en cambio, se observa una disminución en la proporción de estudiantes con desempeños satisfactorios y avanzados de 2,6 puntos porcentuales. En 2019, el 28,6% de las y los estudiantes del último año de la escuela secundaria alcanzan resultados satisfactorios o avanzados.

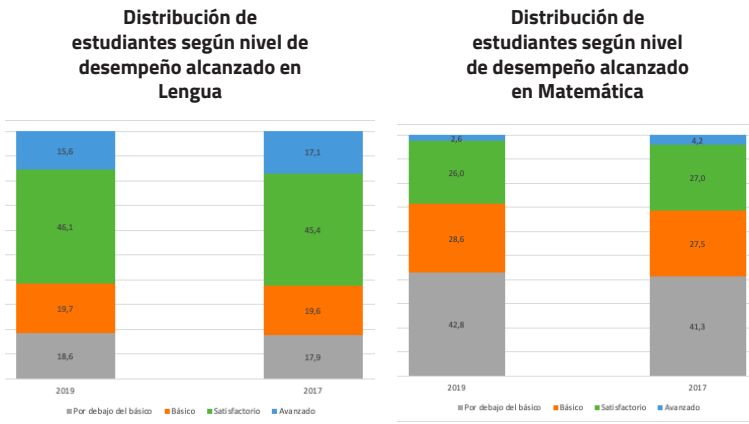


Gráfico 17. Operativos Aprender 2017-2019, último año del nivel secundario.

Fuente: Elaboración propia sobre la base de información de los Operativos Aprender 2017 y 2019 para el último año del nivel secundario. Ministerio de Educación de la Nación.

Por último, Argentina participa de las pruebas PISA (por su sigla en inglés: Programme for International Student Assessment), pruebas estandarizadas dirigidas a jóvenes entre los 15 años que implementa cada 3 años la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). PISA se orienta a conocer en qué medida la población de 15 años escolarizada -en cualquier nivel/modalidad del sistema educativo- se ha apropiado de conocimientos, capacidades y competencias vinculados con la matemática, lengua y ciencias (naturales). Al respecto, es necesario recordar que la OCDE elabora su marco de referencia

como producto de decisiones en las que participan actores con distintos intereses, y países miembros (Argentina es un país no miembro de la OCDE). Es decir, las decisiones sobre qué saberes o capacidades evaluar no están vinculadas con los diseños curriculares de los países que participan, sino en una construcción propia, del organismo y los países más influyentes. Es una evaluación estandarizada que no está diseñada en consonancia con las definiciones curriculares de cada país.

Salvada esta cuestión, y tal como lo señala el informe “Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019” del Ministerio de Educación de la Nación⁷, los resultados en Argentina muestran una tendencia similar a la encontrada en los países de América Latina que participan de PISA, fundamentalmente con respecto a los últimos tres ciclos de evaluación.

El trabajo docente en la Argentina

Descripción y análisis de los datos recogidos en la encuesta de Salud y condiciones de trabajo

La CTERA realizó la Encuesta Nacional “Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19” con el objetivo de reconocer y visibilizar la perspectiva de las y los docentes acerca de sus condiciones de trabajo en el contexto de emergencia sanitaria mundial, y de aislamiento social a nivel nacional. También tuvo como propósito la identificación de problemas de salud relacionados con el escenario laboral que produjo la pandemia. Esta información, construida sobre la base de datos propios, es utilizada como parte de las líneas de acción sindical en pos de lograr las condiciones de trabajo necesarias para dar respuesta a las particularidades de la situación educativa en este contexto.

La encuesta cuenta con representatividad en cada una de las regiones geográficas del país, y alcanzó a un total de 15.634 docentes de todos los niveles y modalidades del sistema educativo y de las 24 jurisdicciones del país. Se implementó a través de los sindicatos de base de

7 Ministerio de Educación de la Nación (2020). “Evaluación de la educación secundaria en Argentina 2019”, 1ra edición, Ciudad de Buenos Aires. Disponible en: <https://www.argentina.gob.ar/educacion/aprender2019>

CTERA entre el 28 de mayo y el 12 de junio de 2020, a través de un formulario en línea. El relevamiento incluyó a maestras/os y profesoras/es (77%), equipos de conducción (10%), y equipos de apoyo u orientación (13%). Por otro lado, todas las personas participantes completaron el conjunto de las preguntas de manera consistente, por lo que la información obtenida fue considerada válida confiable.

El tratamiento de la información dio cuenta de que -tal como sucede en la composición general de docentes en el país-, el 84% de las encuestas las completaron docentes mujeres, más de la mitad de las cuales tiene entre 35 y 50 años de edad (54%). Del mismo modo, encontramos una distribución por nivel acorde al peso de la matrícula presentada en el apartado anterior: el 10% de las y los docentes son del nivel inicial, 46% del nivel primario, 37% del nivel secundario y 7 % en institutos de educación superior. La representación de docentes del sector estatal en la encuesta es un poco más alta del peso de la matrícula, ya que dentro de las encuestas realizadas el 92% trabaja en escuelas del sector estatal. Por último, el 63% de las y los docentes encuestados son titulares, y el 70% está afiliado a un sindicato docente.

Solo el 9% de las personas encuestadas declaró no estar trabajando como docente al momento de responder la encuesta (en esos casos respondieron únicamente las preguntas iniciales de caracterización); esta situación puede estar vinculada a la falta de designación de suplentes/reemplazantes que se registraba durante el momento de aplicación de la encuesta que, en su mayoría, son personas en edad activa.

Otro dato que sirve para comparar el alcance de la encuesta es que el 87% de las y los docentes encuestadas/os viven en zonas urbanas, dato congruente con la información del Instituto Geográfico Nacional, según la cual la población urbana del país alcanza al 91%. En la encuesta se incluyó la categoría "Barrio popular / asentamiento" debido a que se considera un entorno con características relevantes y específicas en lo relativo al acceso a la educación en general y particularmente en este contexto de no presencialidad; esta categoría fue seleccionada por el 3% de las y los docentes para referirse a su contexto y en un 28% al hacer referencia a sus estudiantes..

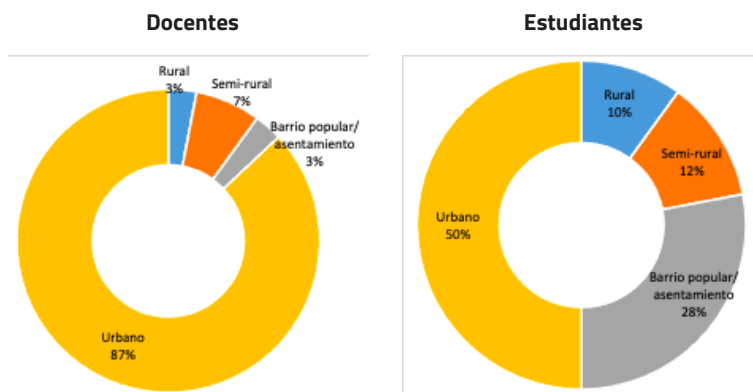


Gráfico 18. Contexto habitacional de docentes y estudiantes.

Fuente: CTERA (2020). Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19".

En la encuesta también se incluyó una pregunta que da cuenta de la cantidad de escuelas en la que un docente trabaja. La mitad de las y los docentes trabaja en más de una escuela, y esta situación se ve más marcada en el nivel secundario sólo el 28% trabaja en una escuela: el 72% de las y los docentes trabajan en más de 1 escuela y el 41% trabaja en 3 escuelas o más.

El 23% de las y los docentes declaró pertenecer a alguno de los grupos de riesgo establecidos por el Ministerio de Salud en el marco de esta pandemia, entre las cuales encontramos mayor proporción en: enfermedades respiratorias crónicas (8%), hipertensión arterial moderada a severa (8%) y obesidad (4%).

Es sabido que en los años de la conformación del sistema educativo moderno, en Argentina, la docencia no ocupaba el lugar central en los ingresos de los hogares. Hay inmensa cantidad de estudios (Donaire, 2009) que demuestran que, en la actualidad, esta situación se ha invertido. Los datos de la encuesta lo vuelven a demostrar: el 73% de las y los docentes encuestadas/os tienen como único ingreso o el principal ingreso de su hogar, el salario docente (para el 39% es el único ingreso, y para el 34% es el ingreso principal). En jurisdicciones como Salta y Tucumán la proporción de docentes que perciben ese salario como único

ingreso asciende a 48,8% y 41,8% respectivamente. Además, en este grupo de docentes, el 51% tienen niñas, niños o adolescentes a cargo.

También se observa que, entre quienes trabajan más de 45 horas semanales, la proporción de único o principal ingreso del hogar asciende al 85%.

La política salarial es fundamental en este contexto: el 34% de las y los docentes indicaron tener o haber tenido alguna dificultad en relación a sus ingresos docentes, vistos como reducción y/o retraso en el cobro. Estas dificultades ascienden al 96% en el caso de Chubut, después los porcentajes más altos se registran en: Jujuy, San Juan, Neuquén, Chaco y Salta. Por otro lado, se observa una mayor proporción de dificultades en el cobro de los ingresos entre docentes con situaciones de revista⁸ de mayor precariedad (no titulares).

Por el contexto de aislamiento que se produjo en Argentina, como en gran parte del mundo, y la situación de educación remota producto de las medidas de aislamiento primero y de distanciamiento social después, la encuesta indagó acerca de la formación y utilización de las tecnologías para diseñar y llevar adelante las propuestas de enseñanza. En este sentido, los datos revelan que la formación para el uso de tecnologías aplicadas a la educación y para la generación de materiales educativos, de manera de poder trabajar a distancia, es una necesidad general del colectivo docente. La mayoría (66%) de las y los docentes encuestadas/os considera necesaria la formación para el uso de tecnologías aplicadas a la educación y para la generación de materiales educativos para trabajar a distancia. Se manifestó más fuertemente esta necesidad entre quienes no tenían formación o experiencia previas (22%) en el uso de recursos educativos virtuales, que entre quienes tenían insuficiente formación (56%). Por otro lado, se registró que la formación y experiencia se incrementa en los niveles superiores de educación, de manera que en el nivel inicial la formación y experiencia en el uso de tecnologías aplicadas a la educación es del 16% de las y los docentes, en el nivel primario del 18,7%, en el secundario del 25,5% y en superior asciende al 33,2%.

8 Situación de revista: es la denominación que se utiliza para dar cuenta de la condición del puesto de trabajo docente, siendo los más estables los y las docentes titulares.

El 16 de marzo de 2020 se determinó en Argentina por Decreto Presidencial⁹ el Aislamiento Social, Preventivo y Obligatorio que, además, estableció la suspensión del dictado de clases presenciales en todas las escuelas del país, como parte del conjunto de definiciones para garantizar la salud de la población, conforme a las recomendaciones del Comité Interministerial, y la Organización Mundial para la Salud a raíz de la pandemia del coronavirus (COVID-19).

Esta situación inédita e inesperada trajo consigo la presencia de una gran diversidad de estrategias implementadas por las y los docentes para continuar con el trabajo remoto y sostener las propuestas de enseñanza, adaptándose a los recursos disponibles propios y de las y los estudiantes. Es decir, el colectivo docente supo implementar múltiples estrategias para hacer frente a la situación de aislamiento, con los recursos que se disponían. De este modo, de los datos de la encuesta es posible afirmar que el dispositivo más generalizado para trabajar desde el hogar en este contexto fue el teléfono celular con posibilidad de conectarse a internet (83% de las/os docentes). Por supuesto que, producto de la desigualdad social existente en el país, este porcentaje varía en las distintas jurisdicciones, mostrando así un rango que va desde el 72 al 90%.

Un dato alarmante en este contexto es que el 29% de las y los docentes declaró no disponer de ninguna computadora para trabajar desde su hogar. Esta situación se agudiza, si se adiciona el 17% que tiene un acceso reducido a la computadora por las necesidades de otros y otras integrantes del hogar. Es decir que, el 46% de las y los docentes carecen de acceso o cuentan con un acceso muy limitado a una computadora en su hogar. En el otro extremo, sólo el 30% de las/os docentes cuenta con una computadora disponible en forma permanente para trabajar.

9 Decreto Nro. 297/2020.

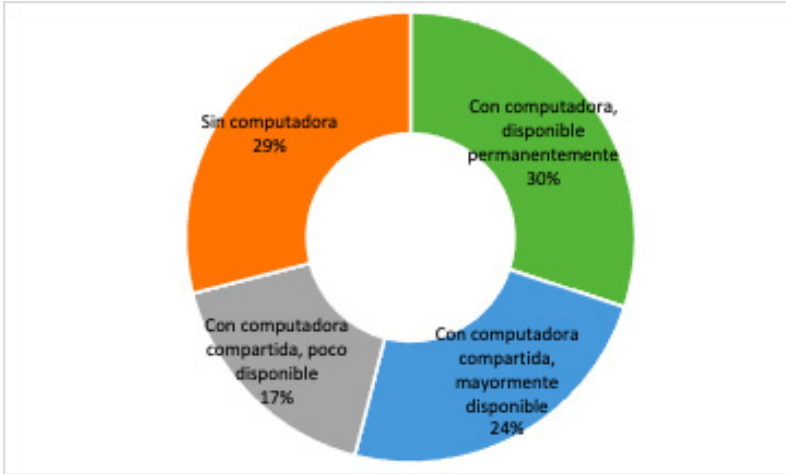


Gráfico 19. Disponibilidad de computadoras en el hogar de las y los docentes.

Fuente: CTERA (2020). Encuesta Nacional “Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19”.

Otro dato a considerar en este contexto es el acceso a internet. El 59% de las y los docentes tiene dificultades de conectividad a internet, sufre interrupciones en la conexión o bien la misma resulta insuficiente. Esta situación se agrava entre las y los docentes que viven en zonas rurales o semi rurales: allí los porcentajes de quienes tienen problemas de conectividad ascienden al 75% y al 73% respectivamente. Para quienes viven en barrios populares/asentamientos, el porcentaje es aún mayor: 77%.

Cabe recordar que la encuesta se realizó a través de un formulario en internet, por lo cual es de estimar que las y los docentes que directamente no cuentan con ningún tipo de conectividad están subrepresentadas/os en este relevamiento. Una cantidad importante de docentes indicaron que salen de su vivienda y se trasladan a lugares donde tienen conexión a internet.

La encuesta indagó, también, sobre las condiciones de trabajo docente. Y, en este sentido, se hace evidente que, en el contexto de pandemia, las y los docentes han venido realizando grandes esfuerzos

para sostener el trabajo de enseñar a pesar de las complejas y diversas dificultades enfrentadas, mostrando, una vez más, su gran compromiso con la educación pública y el derecho a la educación.

Las principales problemáticas señaladas por las y los docentes encuestadas/os en relación a su trabajo docente se relacionan con dos cuestiones que apuntan a las condiciones materiales de la vida cotidiana: en primer lugar, la falta de equipamiento y condiciones apropiadas para trabajar en el hogar, y en segundo lugar la convivencia del trabajo con las tareas y demandas domésticas y familiares. Adicionalmente es posible identificar los siguientes elementos que adquieren relevancia: en tercer lugar, se ubicó la falta de formación para el uso de recursos tecnológicos y para el trabajo pedagógico a distancia, y en cuarto, la cuestión de la insuficiencia del salario o el retraso en el cobro de los haberes, lo cual resulta de una gran relevancia particularmente para el 73% de las y los docentes cuyo ingreso es el único o principal del hogar.

El estudio muestra claramente que se han realizado transformaciones sustanciales en relación al tiempo de trabajo, el 80% de las y los docentes declara dedicar más tiempo al trabajo durante la suspensión de clases presenciales.

Asimismo, aquellas/os docentes que se ven en la necesidad de desarrollar distintas estrategias para contactarse con sus estudiantes, adaptándose a sus recursos, dedican en mayor proporción más tiempo que aquellas/os que pueden manejarse con una sola vía de contacto con sus estudiantes.

Las y los docentes de escuelas rurales respondieron en una medida algo menor estar dedicando más tiempo al trabajo hoy que en situación de clases presenciales. Esto puede asociarse con que se trata de una modalidad que enfrenta en forma habitual limitaciones para la presencialidad derivadas de condiciones climáticas, problemas de caminos y de recursos de las familias para trasladarse. Por este motivo suelen tomar regularmente provisiones para posibilitar la continuidad pedagógica de las y los estudiantes en sus hogares, y tener desarrolladas estrategias de comunicación con las familias.

En relación con este tema, se observó que la actividad que más tiempo está requiriendo es la preparación de materiales didácticos para las y los estudiantes. Esto es resultado de lo novedoso de la situación para docentes y estudiantes, y da cuenta del proceso de aprendizajes que se está transitando, que se inscribe en la carencia generalizada de formación para trabajar con esta modalidad. La segunda actividad que más tiempo insume actualmente, son las comunicaciones con los y las estudiantes o sus familias, lo cual refleja la complejidad y grado de dificultad que adquiere en este contexto esa dimensión del trabajo.

Por todo ello, el horario para la jornada de trabajo se ha visto trastocado como nunca antes, por ello, es que la necesidad de establecer un horario para organizar la jornada de trabajo es un tema recurrente en las encuestas por parte de las autoridades educativas o los equipos de conducción de las escuelas. A este respecto, es significativamente inferior la cantidad de docentes que declararon que se estableció un horario y que funcionó (13%), variando entre las jurisdicciones del 9% al 26%. A nivel nacional el 46% de las y los docentes consignó que se estableció un horario, pero no se logró cumplir (variando entre las jurisdicciones del 32% al 64%). El 41% de las y los docentes del país declaró que no se estableció un horario para organizar la jornada de trabajo, y entre las jurisdicciones varía del 25 al 52%. Solo el 13% declaró haber establecido horario de trabajo y que dicha jornada se pudo cumplir.

También se registró una diferencia entre los niveles del sistema educativo, siendo los niveles de inicial y primario donde la mayor proporción de docentes respondió que se estableció un horario, pero no se logra cumplirlo. En el nivel secundario se reduce la proporción de quienes respondieron que se estableció un horario de trabajo, mientras que en superior es la situación minoritaria. Esto se enmarca en la organización del trabajo de las y los docentes de estos niveles, que mayoritariamente se desempeñan en múltiples instituciones, con puestos de trabajo fragmentados (en horas cátedra y/o módulos).

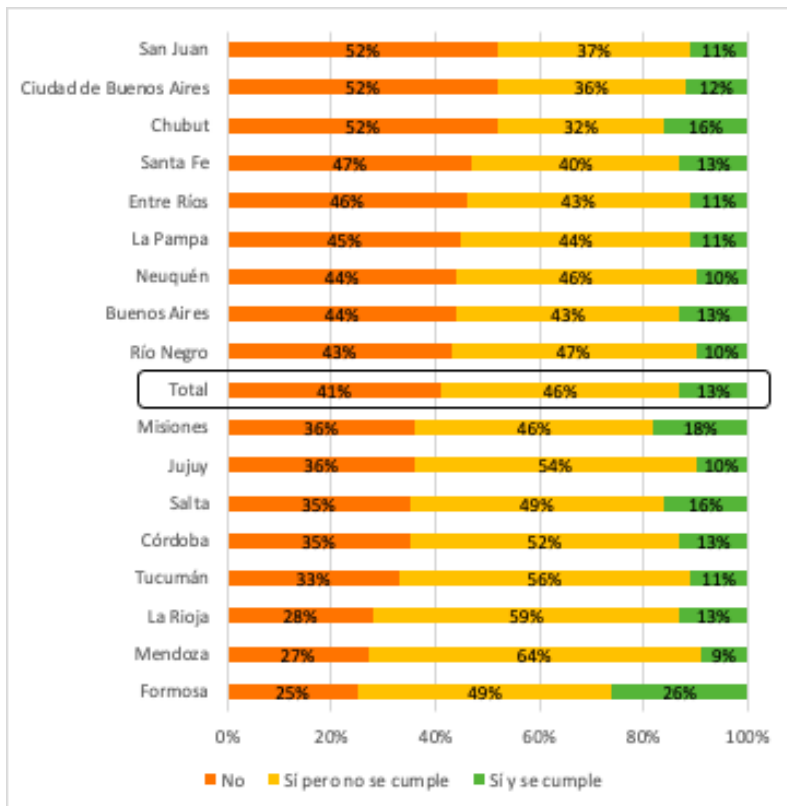


Gráfico 20. Definición de un horario para organizar la jornada laboral y su cumplimiento.

Fuente: CTERA (2020). Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19".

Otro elemento que se vio alterado producto de la suspensión de la presencialidad y las dificultades de acceso a la tecnología, fue la comunicación organizada institucionalmente entre docentes; a pesar de ello, la encuesta registró que el 48% de las y los docentes tuvo espacios de comunicación organizados institucionalmente con otras/os docentes de las escuelas en las que trabajan en forma frecuente y regular, mientras que el 29% declaró que esta comunicación se presenta en forma ocasional. Sólo un 23% de las y los docentes registró que estos espacios están ausentes o hay poca comunicación.

Entre los y las docentes frente a grupos de alumnos/as de nivel inicial y primario, el 74% indicó que recibió guía o acompañamiento por parte del equipo de conducción para hacer su trabajo en ese contexto. En el caso de los niveles secundario y superior ese porcentaje es del 61%. Esta diferencia responde a las características de la organización del trabajo en dichos niveles por un lado, y a la formación y experiencia en el uso de la tecnología registrada en esta misma encuesta, por el otro.

El 57% de las y los docentes considera que no cuenta con materiales suficientes y que han sido insuficientes los recursos generados por los organismos de educación nacional y provinciales (en papel, virtuales, de radio y televisión) como apoyo para trabajar con las/os estudiantes.

Cabe destacar que se encontró una asociación entre la percepción de las y los docentes respecto de si cuentan con suficientes recursos y materiales como apoyo para el trabajo a distancia, con la presencia de una guía o acompañamiento por parte de los equipos de conducción de las escuelas u otros superiores jerárquicos. En otras palabras, la visualización y utilización de los recursos se vincula con su inserción en un trabajo articulado y colectivo en el marco de las instituciones educativas.

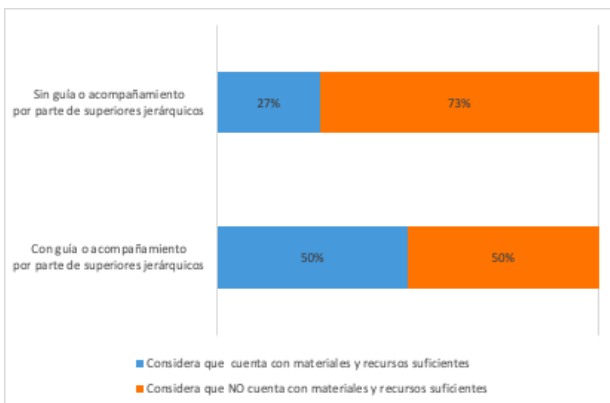


Gráfico 21. Materiales y recursos de apoyo disponibles, según si recibió acompañamiento del equipo de conducción.
Fuente: CTERA (2020). Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19".

Todo lo anterior, muestra que la carga de trabajo ha sido mucho mayor, y los datos registrados dan cuenta además que esta sobrecarga ha sido una carga de doble presencia. Recordemos que la docencia es un trabajo donde las mujeres representan el grupo mayoritario (84%), y que son quienes aún hoy tienen a su cargo la mayor parte de la carga de trabajo familiar y doméstico. Si bien esta desigualdad en la distribución de la carga se está modificando, se mantiene vigente en la actualidad.

El 61% de las docentes encuestadas tienen niñas, niños o adolescentes a cargo, y manifestaron en mayor medida que la convivencia con las tareas domésticas y familiares resulta problemática. El relevamiento visibilizó que las mujeres asumen en mayor proporción el cuidado sin contar con otra persona. Mientras el 32% de las mujeres con niñas/os o adolescentes a cargo no convive con otra persona adulta con quien comparta las tareas de cuidado, sólo el 15% de los varones con niñas/os o adolescentes a cargo se encuentra en esa situación.

En esta misma clave surge que, para las mujeres, la convivencia entre las tareas domésticas y familiares está resultando más problemática que para los varones. Para completar esta situación, debemos reconocer que el 65% de las y los docentes indicó tener la responsabilidad de cuidar o de ayudar a personas mayores o pertenecientes a otros grupos de riesgo. En el caso de los varones ese porcentaje se reduce al 59%, y entre las mujeres asciende al 66%.

La convivencia del trabajo con las tareas y demandas domésticas y familiares fue una de las 3 principales problemáticas relativas al trabajo docente en contexto de pandemia, seleccionadas mayoritariamente por las/os docentes.

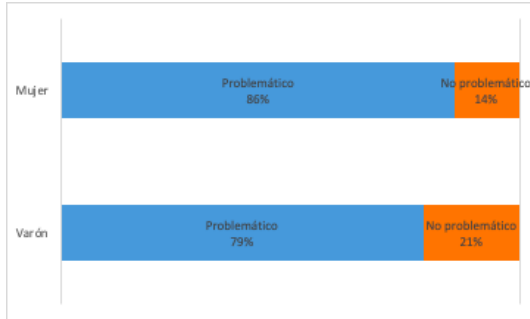


Gráfico 22. Percepción sobre la convivencia del trabajo con tareas domésticas y familiares según género.

Fuente: CTERA (2020). Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19".

Un aspecto destacado de la encuesta ha sido el vinculado a las acciones desplegadas por los y las docentes para establecer una comunicación fluida con las y los estudiantes: La cantidad de recursos desplegados han sido variados, siempre en función de los recursos propios disponibles por las y los docentes y por las y los estudiantes.

El 90% de las y los docentes utilizó mensajería (whatsapp, telegram, mensajes de texto) para contactarse con sus estudiantes, lo que implica un esfuerzo de comunicación personalizado y múltiple; entre ellos, el 81% sostiene un uso habitual y el 9% recurre a este tipo de comunicación de manera ocasional.

Pero además, producto de las dificultades en la comunicación, el 27% de las y los docentes declararon que se está contactando con sus estudiantes a través de otras familias que disponen con más recursos.

Los resultados, a pesar de todos estos esfuerzos, indican que el 69 % de las y los docentes está pudiendo sostener intercambios regulares con la mitad de sus estudiantes o más. Estas dificultades para sostener los intercambios deben leerse en el contexto de la falta de computadoras y de conectividad tanto de docentes como de estudiantes, y de las problemáticas variadas que ambos colectivos están atravesando en esta situación.

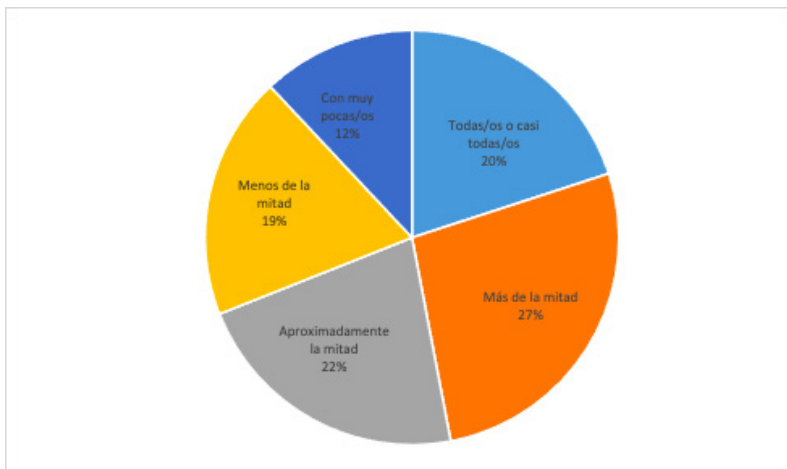


Gráfico 23. Intercambios entre docentes y estudiantes según proporción del grupo.

Fuente: CTERA (2020). Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19".

Por otro lado, cabe destacar que el 83% de las y los docentes genera diversas estrategias y medios para llegar a estudiantes de un mismo grupo, sólo el 17% puede utilizar la misma estrategia para comunicarse con todo el grupo. En este sentido, el 75% de las y los maestras/os y profesoras/es utilizan 3 medios o más para desarrollar la propuesta pedagógica y comunicarse con su grupo de estudiantes y sus familias.

Entre las y los docentes encuestadas/os aparecen dificultades para sostener los intercambios con el grupo de estudiantes, éstas deben leerse en el contexto de la falta de equipos y conectividad, tanto de docentes como de estudiantes, y de las problemáticas variadas que ambos colectivos están atravesando en esta situación.

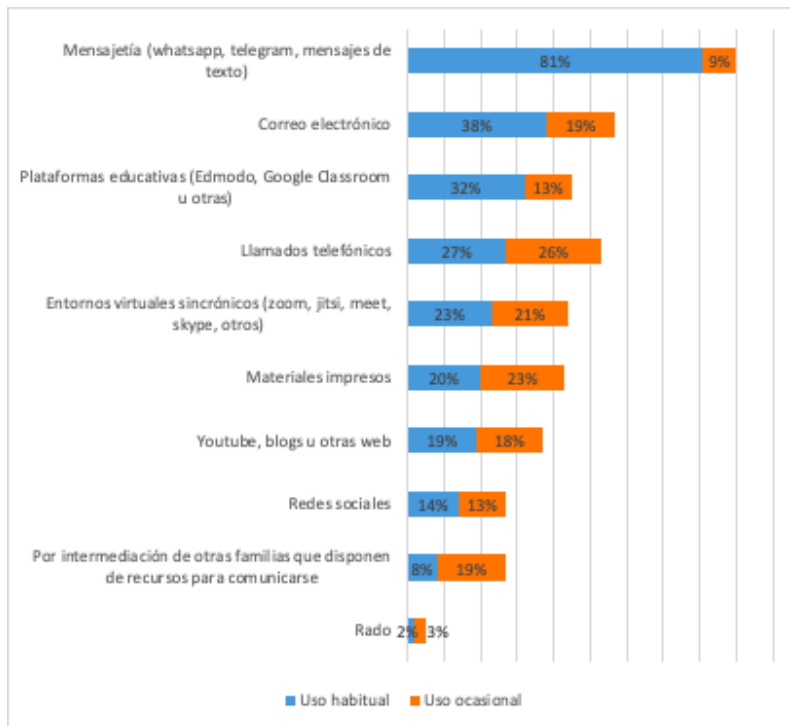


Gráfico 24. Medios utilizados por los docentes para sostener la comunicación con estudiantes y familias.

Fuente: CTERA (2020). Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19".

Para complejizar este análisis, un elemento adicional que ha indagado la encuesta es la "demanda laboral". Al respecto, menos de la mitad de las y los docentes considera que la expectativa y demanda de sus superiores jerárquicos es razonable, acorde a la situación (45% en relación al trabajo pedagógico con estudiantes y 42% respecto de informes y otras tareas administrativas).

Aproximadamente una tercera parte considera que estas demandas son excesivas considerando la situación (28% en relación al trabajo pedagógico con estudiantes y 33% respecto de informes y otras tareas administrativas).

Y cerca de una cuarta parte tiene una situación variable según las distintas escuelas en que trabaja. Es necesario tener presente que quienes respondieron que la demanda es variable perciben la demanda como excesiva en alguna de las escuelas en las que trabaja.

En relación con la demanda de estudiantes y familias para el trabajo docente, se registra levemente mayor en el nivel primario, siendo el nivel en que más fuertemente se recurre a las y los docentes por problemáticas económicas, familiares o personales. La proporción de estudiantes o sus familias que recurren a docentes por problemáticas extra educativas con mucha o cierta frecuencia, en nivel primario es del 47%, mientras que en secundario es del 37%.

Por otro lado, el 21% de las y los docentes respondió estar realizando, además, alguna de las siguientes tareas fuera de su casa: entrega de comida o trabajo en comedores, visita a estudiantes para entrega o retiro de materiales impresos o por otros motivos, y asistencia a la escuela para realizar tareas administrativas u organizativas. Entre otras actividades vinculadas al trabajo docente también se nombraron la necesidad de trasladarse a otros lugares para tener conexión a internet, imprimir o fotocopiar materiales pedagógicos, e ir a la escuela a realizar otro tipo de tareas.

Entre otros temas que surgieron como preocupantes, se registra que al 86% de las y los docentes encuestados no se le está proveyendo adecuadamente tapabocas y elementos de desinfección indispensables para el cuidado en pandemia. El 28% indicó que en este contexto necesita recorrer, por sus propios medios, distancias más largas que cuando hay clases presenciales para poder visitar a sus estudiantes, y el 14% está utilizando transporte público para estas actividades.

Por último, interesa describir los aspectos sobre las condiciones de vida y salud de las y los docentes. Los síntomas o malestares que fueron consignados por la mayor cantidad de docentes como surgidos o intensificados desde que comenzó el trabajo desde el hogar son: la fatiga visual (70%), Contractura cervical (68%), Dolores articulares (56%), dolores de cabeza (53%) y pesadez de ambas piernas (20%).

Los malestares vinculados a la fatiga visual ascienden al 75% de aquellas/os docentes que trabajan más horas, que previamente a la suspensión de la presencialidad, lo que se enmarcan en el incremento del uso de pantallas. Recordemos que el 90% de las/os docentes explicó estar utilizando la mensajería para contactarse con sus estudiantes, lo cual implica un trabajo sostenido con las pantallas pequeñas de los teléfonos celulares.

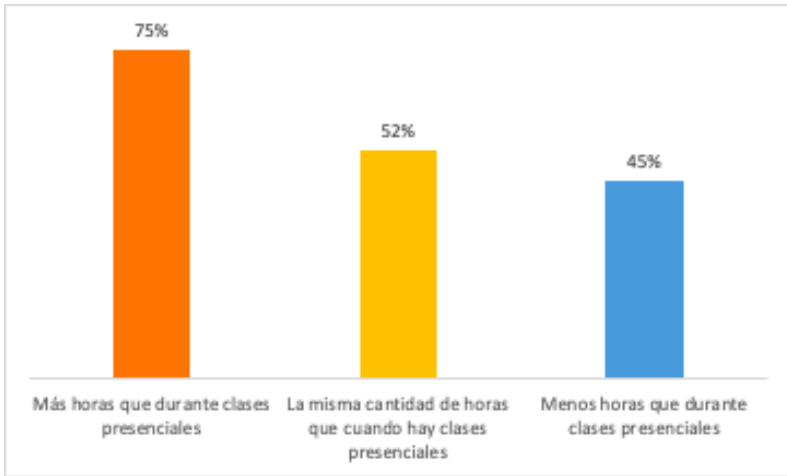


Gráfico 25. Presencia de fatiga visual según cantidad de horas de trabajo.

Fuente: CTERA (2020). Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19".

Por otro lado, una cantidad significativa de docentes hicieron referencia al insomnio, la angustia y la ansiedad como síntomas o malestares que han aparecido o se han intensificado desde que comenzó el trabajo desde el hogar.

El 68% de las y los docentes indicó sufrir contracturas cervicales y más de la mitad molestias articulares y musculares, y dolores de cabeza. Esto se asocia con la falta de espacio y mobiliario adecuados para el trabajo cotidiano, situación señalada por el 64% de las y los docentes encuestadas/os. En este sentido, cabe destacar que quienes consignaron que no cuentan con espacio y mobiliario adecuados para trabajar,

respondieron tener estos malestares en una proporción marcadamente mayor que quienes cuentan con esos recursos.

Sólo 3 de cada 10 docentes cuentan, en forma cotidiana, con espacio y mobiliario adecuados para trabajar. En el otro extremo, 7 de cada 10 docentes trabajan en espacios y/o mobiliarios incómodos, compartido con otras personas de la casa, teniendo que buscar y construir alternativas para encontrar una ubicación para realizar su trabajo.

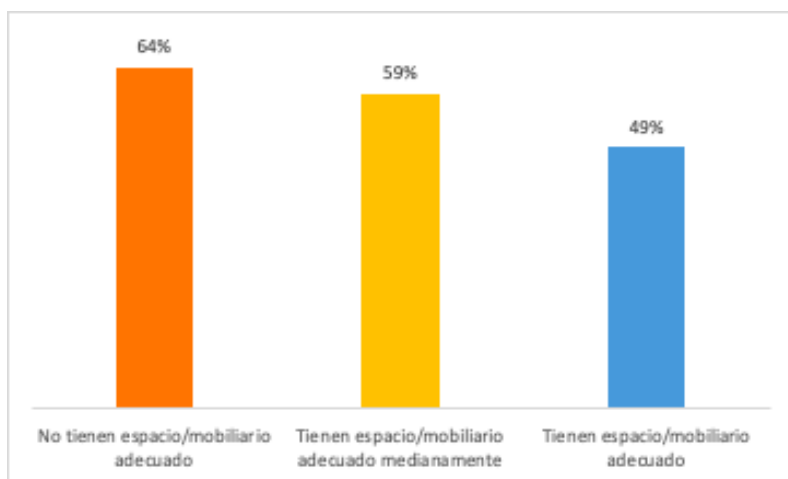


Gráfico 26. Presencia de dolores articulares y musculares según condiciones materiales para el trabajo.

Fuente: CTERA (2020). Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19".

También corresponde mencionar que, quienes tienen a cargo niñas, niños o adolescentes, disponen en menor medida de forma permanente de espacio y mobiliario adecuados para trabajar, representando sólo en un 28%, mientras que, quienes no los tienen, disponen de estos recursos en un 44%. Esta situación nos permite reforzar la idea de la necesidad de realizar un abordaje complejo y articulado de las condiciones de trabajo en la propia vivienda, lo cual involucra equipamiento, configuración familiar, características habitacionales, organización del trabajo, formación para esa modalidad, entre otros factores.

A su vez, esta falta de espacio y mobiliario, la necesidad de dedicar más horas al trabajo y la mala conexión a internet redundan en situaciones de sobrecarga y agobio. El porcentaje de sobrecarga o agobio no muestra asociación con otros aspectos relevados en la encuesta, como por ejemplo la presencia de niñas, niños o adolescentes en el hogar.

El 67% de las y los docentes participantes respondió sentirse más sobrecargada/o laboralmente en este período que cuando había clases presenciales, y el 56% manifestó haber comenzado a sufrir estrés o que ha sentido un aumento en ese malestar durante el período de aislamiento social, preventivo y obligatorio.

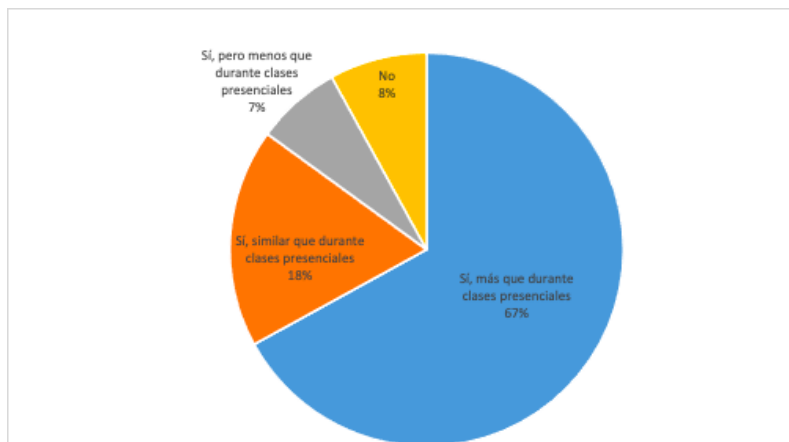


Gráfico 27. Percepción de sobrecarga o agobio de las y los docentes.

Fuente: CTERA (2020). Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19".

Ante este contexto, desde la organización sindical docente se considera necesario sostener el análisis y seguimiento de las condiciones en que se asume el desafío de educar. Es necesario además tener en cuenta que, como se ha expuesto en el primer punto, el actual contexto de pandemia en Argentina, aconteció luego de cuatro años de ofensiva neoconservadora (2016–2019), con la implementación de políticas de ajuste y desmantelamiento de lo público que afectaron par-

tualmente la salud, la educación y la ciencia, y promovieron el avance hacia la mercantilización de la educación, así como la flexibilización y precarización del trabajo docente.

Referencias

- CTERA (2016) Tendencias privatizadoras de y en la educación argentina, coordinación general de Myriam Feldfeber y Miguel Ángel Duhalde; contribuciones de Lucía Caride y María Dolores Abal Medina, Ediciones CTERA, 1ra. Ed., Buenos Aires.
- CTERA (2020) Encuesta Nacional "Salud y condiciones de trabajo docente en tiempos de emergencia sanitaria Covid-19". Recuperado de <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/428>
- Donaire, R. (2009) La clase social de los docentes. Condiciones de vida y de trabajo en Argentina desde la colonia hasta nuestros días. Volumen 2 de la Serie formación y trabajo docente. Ediciones CTERA, Buenos Aires. Recuperado de <http://mediateca.ctera.org.ar/items/show/115>
- Feldfeber, M. Puiggrós A., Robertson, S., Duhalde, M. (2019) La privatización educativa en Argentina, Ediciones CTERA, 2da. Ed., Buenos Aires.
- IEAL (2021) Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19: Principales tendencias, Internacional de la Educación para América Latina, febrero 2021. Recuperado de <https://ei-ie-al.org/recurso/tendencias-situacion-laboral-y-educativa-de-america-latina-en-el-contexto-de-la-pandemia>
- INDEC (2021) "Cuentas nacionales. Informe de avance del nivel de actividad" Informes técnicos. Vol. 5, n° 113. Primer trimestre de 2021. ISSN 2545-6695. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Argentina. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/pib_06_21842C1D1A16.pdf
- INDEC (2021b) "Trabajo e ingresos. Mercado de trabajo. Tasas e indicadores socioeconómicos (EPH)". Informes técnicos. Vol. 5, n° 118. Primer trimestre de 2021. ISSN 2545-6636. Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC). Argentina. Recuperado de https://www.indec.gov.ar/uploads/informesdeprensa/mercado_trabajo_eph_1trim21F7C133BA46.pdf
- MINISTERIO DE ECONOMÍA (2021) "Informe de Avance sobre la Elaboración del Proyecto de Ley de Presupuesto General de la Administración Nacional correspondiente al Ejercicio Fiscal 2021". República Argentina. Recuperado de https://www.economia.gov.ar/onp/documentos/info_avance/2021.pdf

Trabajo Docente, Desigualdades Educativas en la Pandemia y Desafíos Regionales en Brasil

Adriana Araújo Pereira Borges
Tiago Antônio da Silva Jorge
Sâmara Carla Lopes Guerra de Araujo

Introducción

Al inicio del año 2020 había una idea imprecisa en el Brasil sobre la llegada del nuevo coronavirus, que recibió el nombre técnico de Sars-Cov-2, responsable por la enfermedad Covid-19. La población brasileña rápidamente pasó a experimentar lo que había escuchado en las noticias sobre el proceso de contagio en los cinco continentes.

Aún hoy, casi dos años después del inicio de la pandemia, la realidad brasileña es lamentable. Medidas de aislamiento social y prácticas sanitarias, como el uso de mascarillas y el lavado constante de las manos, no fueron capaces de impedir la contaminación de 18.054.653 brasileños y las muertes confirmadas, hasta el mes de junio de 2021, de 504.717 personas, según datos oficiales del Ministerio de la Salud¹.

En el área de la educación, los datos también son alarmantes. Problemas que persisten hace mucho tiempo, como las grandes desigualdades sociales, mostraron sus fuertes reflejos en este contexto. Se observan las dificultades que el sistema educativo enfrenta para adaptarse a la emergencia sanitaria y el abismo de desigualdades sociales que quedó aún más evidente después de la adopción de medidas como el cierre de escuelas en todo Brasil. La Enseñanza Remota de Emergencia (ERE), adoptada por gran parte de las escuelas, desde marzo de 2020, representó una de las medidas que caracterizaron la cuarentena. La reapertura de las escuelas a principios de octubre de 2020, todavía es un proceso incipiente, con muchas variaciones entre los estados y

1 Recuperado el 23 de Julio de 2021, de <https://covid.saude.gov.br/>.

municipios, y todavía tiene una respuesta bastante parcial de su público (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada [IPEA], 2021)².

Según datos del IPEA (2021), las circunstancias generadas por la pandemia, en el entorno escolar, explicitaron las desigualdades de la sociedad brasileña al revelar, por ejemplo, diferencias entre generaciones de profesores para el uso de tecnologías de la información, además de alumnos que, en muchos casos, viven en ambientes mal adaptados para las actividades educativas, y no disponen de teléfono móvil ni computadora, muchos de ellos ni de Internet.

Tratándose del trabajo docente, los desafíos expuestos son inmensos. En este contexto, se destaca el trabajo de grupos de investigación que tuvieron que adoptar estrategias de investigación ágiles y adecuadas al contexto para evaluar empíricamente las condiciones de oferta de la educación y, principalmente, el trabajo docente. En esa situación de urgencia, se desarrolló la encuesta “Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia” para conocer los efectos de las medidas de distanciamiento social originadas por la pandemia de Covid-19 sobre el trabajo de los profesores/as de educación básica en las redes públicas de enseñanza en Brasil (GESTRADO, 2020a, 2020b, 2021; Oliveira & Pereira, 2020).

Este texto presenta una discusión sobre el contexto brasileño y los desafíos enfrentados en las escuelas públicas y por los profesionales de la educación en la lucha contra la pandemia. Está organizado en cuatro partes: la primera, es una contextualización sociodemográfica, económica y de la organización política en Brasil; la segunda, muestra la organización del sistema educativo brasileño; la tercera, presenta los datos de la encuesta titulada “Trabajo docente en tiempos de pandemia” (GESTRADO, 2020) realizada por 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). En ella se discuten las relaciones entre los datos de la encuesta y las diferencias regionales. Y, finalmente, la cuarta parte presenta las consideraciones finales.

2 Políticas Sociais acompanhamento e análise Diretoria de Estudos e Políticas Sociais (https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/politicas_sociais/210409_boletim_bps_28_educacao.pdf).

Datos sociodemográficos y económicos y organización política en Brasil

El Brasil, oficialmente República Federativa do Brasil, es el mayor país de América del Sur y de Latinoamérica; es el quinto mayor del mundo en superficie territorial (equivalente al 47,3% del territorio sudamericano) y sexto en población. Según el Censo Demográfico de 2010 del Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), la población total residente es de 190.755.799 (IBGE, 2011, p. 31)³ y la tasa de urbanización es del 84,4%. Su actual Constitución Federal (1988), define al Brasil como una república federativa presidencialista, formada por la unión de los 26 estados, del Distrito Federal y de los 5.570 municipios⁴. Está dividido en cinco regiones: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste y Sur.

Es el único país de América en el que se habla principalmente la lengua portuguesa y el mayor país de idioma portugués del planeta, además de ser una de las naciones más multiculturales y étnicamente variadas, debido a la gran inmigración oriunda de varios lugares del mundo. El Censo registró 91 millones de individuos (47,7%) que se clasificaron como blancos; 15 millones como negros (7,6%); 82 millones como mulatos (43,1%); 2 millones como amarillos (1,1%); y 817 mil indígenas (0,4%) (IBGE, 2010, p. 75-76).

El Producto Interno Bruto (PIB) brasileño, en 2020, fue de R\$ 7,4 trillones, acumulando una caída del - 4,1% en los 4 trimestres de 2020 (IBGE, 2020a). En 2018, el PIB por habitante fue de R\$33.593,82 (IBGE, 2020b). En 2014, Brasil presentó un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0,755 en 2014, y fue clasificado como alto desarrollo humano según el ranking global del Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD)⁵.

El rendimiento domiciliario medio por habitante, en 2019, fue de R\$ 1.406 para el total de la población brasileña; y el rendimiento domiciliario mediano en el mismo año fue de R\$ 861,00 (IBGE, 2020c, p. 58). Considerando que la desigualdad de rendimientos presenta acentua-

3 População residente e taxa média geométrica de crescimento anual Brasil - 1872/2010.

4 Wikipédia (<https://pt.wikipedia.org/wiki/Brasil>)

5 Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) Brasil: ranking IDH Global. Recuperado el 13 de Julio de 2021, de <https://www.br.undp.org/content/brazil/pt/home/idh0/rankings/idh-global.html>.

das concentraciones en detrimento de los más pobres, el rendimiento domiciliar mediano es más adecuado para análisis, ya que divide la distribución en el punto exacto en el que se acumula el 50% de las observaciones.

En 2019, con datos de la Pesquisa Nacional por Amostras de Domicílios (PNAD Continua), el índice de Gini del rendimiento domiciliar por habitante de Brasil fue de 0,543, mostrando aumento con relación a 2012 (0,540), año inicial de la serie del indicador, y a 2015 (0,524), menor índice de la mencionada serie (IBGE, 2020c, p. 52). Se puede decir que, desde el punto de vista distributivo, retrocedimos una década (Barbosa, Ferreira de Souza & Soares, 2020).

Organización de la educación nacional brasileña y sus desigualdades

Ubicado en la región de América Latina y Caribe, considerada la más desigual del mundo, Brasil es el mayor país y el más desigual de ese territorio, de acuerdo con la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura [UNESCO] (2021). En el contexto de la grave crisis sanitaria causada por la pandemia de Covid-19, el desequilibrio se acentuó. En ese escenario, el sistema educativo padeció. El cierre de las escuelas en el país excluyó, de manera abrupta, miles de estudiantes del sistema. De los alumnos que continuaron matriculados, parte de ellos pasó a tener clases remotas usando el Internet y los profesores tuvieron que reaprender a dar clase considerando este nuevo formato. Tal desafío es todavía mayor si se consideran las especificidades del sistema educativo brasileño, dividido en dos niveles, la Educación Básica y la Educación Superior, en un país de proporciones continentales.

La Constitución Federal de 1988 y la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional instituida por la ley N° 9.394/1996 (LDBEN), son las leyes que rigen el sistema educativo brasileño en vigencia. La finalidad de la Educación Básica es desarrollar al educando asegurándole la formación común indispensable para el ejercicio de la ciudadanía, y ofrecerle medios para progresar en el trabajo y en estudios posteriores, como consta en el Artículo 22 de la LDBEN. La Educación Infantil, pri-

mera etapa de la Educación Básica, ocurre en jardines de infancia, para niños/as de hasta tres años de edad, y en las preesuelas, de oferta obligatoria, para niños/as de 4 a 6 años. La Enseñanza Fundamental, atiende al público de 6 a 14 años, tiene duración mínima de nueve años, es obligatoria y gratuita en la escuela pública, y el Poder Público debe asegurar su oferta para todos, inclusive para los que no tuvieron acceso en la edad adecuada. La Enseñanza Secundaria, etapa que completa la Educación Básica, tiene duración mínima de tres años y ofrece una formación general al educando, y puede incluir programas de preparación general para el trabajo y, facultativamente, la habilitación profesional.

Además de la enseñanza regular, la educación formal tiene las siguientes modalidades específicas: la Educación Especial, para los estudiantes con deficiencias; la Educación de Jóvenes y Adultos, para aquellos que no tuvieron acceso o continuidad de estudios en la Enseñanza Fundamental y Secundaria en la edad adecuada para cada etapa; la Educación del Campo; la Educación Indígena, Educación Quilombola; y la Educación a Distancia (EaD).

La organización de la educación nacional ocurre mediante los sistemas de enseñanza de la Unión, de los Estados, del Distrito Federal y de los Municipios, en régimen de articulación mutua y en colaboración. Cabe a la Unión brindar asistencia técnica y financiera a los estados, Distrito Federal y municipios. Los municipios actúan, principalmente, en la Enseñanza Fundamental y en la Educación Infantil, los estados y el Distrito Federal actúan de la misma manera, en la Enseñanza Fundamental y en la Enseñanza Secundaria. Por lo tanto, la Enseñanza Fundamental es de competencia compartida entre estados y municipios. La Educación Superior, de acuerdo con la LDBEN, la puede ofrecer el poder público, municipal, de los estados o federal, y también, la iniciativa privada (Ley N° 9.394, 1996). La Educación Superior brasileña tuvo 8.603.824 matrículas en 2019, distribuidas en 2.608 instituciones. La tasa bruta de escolarización en la enseñanza superior en 2019 fue del 37,4%, y la tasa neta fue del 21,4%, según datos del Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2020). De un total de 2.608 instituciones de enseñanza superior, el 88,4% es de

instituciones privadas, y el 11,6% es de públicas, entre las cuales el 5,1% es de los estados, el 4,2% federal, y el 2,3% es municipal (INEP, 2021a, p. 16). En 2019, había 386.073 funciones docentes en ejercicio: el 54,3% de ellas en instituciones privadas y el 45,7% en instituciones públicas (INEP, 2021b, p. 57).

En 2020⁶, las matrículas y las tasas de escolarización de la Educación Básica, desde los jardines de infancia hasta la Enseñanza Secundaria en la enseñanza regular, en la Educación de Jóvenes y Adultos y en la Educación Especial, alcanzó el total de 47.411.027 matrículas, distribuidas en 179.533 escuelas. La tasa de atención (matriculados en escuelas) de niños/as y jóvenes de 6 a 14 años fue del 99,7% en 2019, mientras la tasa neta de matrículas para el mismo año fue del 98% (Todos pela Educação, 2020). En la Educación Básica, en 2020, Brasil registró el 0,4% de escuelas en la red federal; el 60,1% en la red municipal; el 16,6% en la red de los estados. La red privada agregó un 22,9% del total de 179.533 escuelas (INEP, 2021a, p. 49).

Con respecto a la Educación Básica, en 2020 se registraron 2.189.005 docentes actuando en este nivel de enseñanza. La mayor parte de ellos estaba actuando en la Enseñanza Fundamental (63%), un total de 1.378.812 profesores (INEP, 2021a, p. 37). Datos de 2019 sobre la formación de estos docentes señalaron que el 41% tenía diploma en Enseñanza Superior con posgrado; el 44,3% tenía Enseñanza Superior sin posgrado en la época; el 8,9% tenía Enseñanza Secundaria Normal/Magisterio; el 5,5% Enseñanza Secundaria; y solo el 0,3% tenía solamente la Enseñanza Fundamental, en un total de 2.212.018 docentes. En la época, 1,7 millones de ellos daban clases en la red pública, mientras 556 mil se concentraban en las escuelas privadas (Todos pela Educação, 2020, p. 23).

Los datos sobre la escolaridad de los brasileños (PNAD continua, 2019) señalan que, en 2019, había 11 millones de analfabetos de 15 años de edad o más, lo que equivale a una tasa de analfabetismo del 6,6%. La edad es un factor importante con respecto a la tasa de analfabetismo. Entre la población de 60 años o más, la tasa de analfabetismo

6 Datos disponibles en QEdu: <<https://www.qedu.org.br>>. Acceso el 13/05/2021.

es del 18%. La población brasileña estudia, como promedio, 9,4 años, considerando las personas de 25 años de edad o más en 2019. La situación de los estudiantes al final del año lectivo es una información registrada por las escuelas y enviada al Ministerio de Educación (MEC). El Instituto Nacional de Estudios e Pesquisas Educacionais (INEP) publica los datos con el título de "Tabla de Situación" y divulga sus resultados como "Tasa de Rendimiento", aunque la literatura académica se refiere, con más frecuencia, a rendimiento para designar los resultados de desempeño en las pruebas estándar. Esos datos, en la práctica, se refieren a la aprobación, reprobación o abandono escolar⁷. En 2019, la tasa de aprobación de los años iniciales fue del 95,1%, la tasa de reprobación fue del 4,3% y la tasa de abandono fue del 0,5%. En los años finales, la aprobación fue del 89,9%, a reprobación fue del 8,2% y el abandono fue del 1,9%. En la Enseñanza Secundaria, aprobación del 86,1%, reprobación del 9,1% y abandono del 4,7%⁸. La tasa de evasión en el periodo de 2017/2018 en Brasil fue del 1,4% en los años iniciales, del 4% en los años finales de la Enseñanza Fundamental y del 8,6% en la Enseñanza Secundaria.

Sobre la evaluación de rendimiento de los estudiantes brasileños, se destaca el Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb), desarrollado por el INEP/MEC. Tiene el objetivo de evaluar la calidad de la enseñanza ofrecida por el sistema educativo brasileño a partir de pruebas estandarizadas y cuestionarios socioeconómicos. Los datos del Saeb se utilizan para calcular el Índice de Desarrollo de la Educación Básica (Ideb), que es el principal indicador de calidad educativa empleado en Brasil y que combina datos de rendimiento en exámenes estandarizados, obtenido por los estudiantes al final de las etapas de enseñanza, con datos sobre rendimiento escolar (aprobación)⁹. Además del Saeb, los estudiantes brasileños también participan de otras evaluaciones, como el Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) y el *Programme for International Student Assessment (Pisa)*. El rendimiento

7 La transición de los estudiantes se refiere a los resultados de flujo escolar, que dependen del seguimiento del mismo estudiante en el año (t) y en el año (t + 1). La evasión determina al estudiante identificado en (t) y ausente en (t + 1). El Inep también divulga, en Indicadores Educativos, las tasas de transición

8 QEduc. Disponible en: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acceso el 15/05/2021.

9 Datos disponibles en: <www.ideb.inep.gov.br>. Acceso el 02/08/2021.

de los estudiantes brasileños en el Saeb en 2019, demuestra que el 57% y el 47% alcanzaron el resultado adecuado en Lengua Portuguesa y Matemática, respectivamente, entre los alumnos matriculados en el 5° año de la Enseñanza Fundamental. Esa tasa fue del 36% y del 18%, respectivamente; entre los alumnos del 9° año y del 31% y del 5%, respectivamente, para el 3° año de la Enseñanza Secundaria.

El rendimiento adecuado se refiere a resultados iguales o superiores a: 200 y 225 puntos en lengua portuguesa y matemática, respectivamente, para estudiantes del 5° año; y 275 y 300 puntos, respectivamente, para alumnos del 9° año. El QEdU, portal que reúne datos educativos brasileños, no explicita cuáles son los valores de referencia para el 3° año de la enseñanza secundaria¹⁰.

Cury (2008, p. 1203), refiriéndose a la compleja organización del sistema educativo del país, que promueve la distribución de competencias entre la Unión, los Estados, los Municipios y el Distrito Federal, afirma que “eso genera, en la práctica, no un federalismo cooperativo sino más bien un federalismo competitivo, que pone en riesgo el pacto federativo bajo la figura de la colaboración recíproca y sus potenciales avances”. O sea, Brasil no tiene un Sistema Nacional de Educación y su falta está íntimamente vinculada a las profundas desigualdades sociales existentes entre los ciudadanos brasileños. Por eso, es importante comprender cómo se organizó el trabajo docente, considerando las diferentes regiones de Brasil. En 2019, según datos del Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia,

hubo 2,1 millones de estudiantes reprobados en el país, más de 620 mil abandonaron la escuela y más de 6 millones no combinaban la edad con el grado/año de estudio. El perfil de éstos es bastante conocido: se concentran en las Regiones Norte y Nordeste, son muchas veces niños/as y adolescentes negros/as e indígenas o estudiantes con deficiencias. Con la pandemia de Covid-19, fueron esos mismos estudiantes que también enfrentaron las mayores dificultades para mantenerse aprendiendo (agravando las desigualdades en el país), (Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [UNICEF], 2021)

10 QEdU. Disponible en: <<https://www.qedu.org.br/>>. Acceso el 15/05/2021.

Los datos de 2019 ya señalaban el desafío de la lucha contra las desigualdades y el año de 2020 evidenció el abismo social brasileño. Para comprender mejor este panorama, se discutirán los datos de una encuesta realizada sobre las condiciones del trabajo docente en el contexto de la pandemia.

Trabajo docente em tiempos de pandemia: aspectos regionales

La encuesta titulada “Trabajo docente en tiempos de pandemia” (GESTRADO, 2020a, 2020b) fue realizada por el Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais (Gestrado/UFMG), en conjunto con la Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), en las etapas de movilización de los participantes en el ámbito nacional y de divulgación de los resultados en el ámbito nacional e internacional. El Gestrado fue el responsable por el diagrama metodológico de la encuesta, la construcción del instrumento de recolección de datos, además de la sistematización y del análisis de las respuestas.

En este tópico se presentarán datos de la encuesta con respecto a los aspectos regionales del territorio brasileño. La movilización de las diferentes redes públicas de enseñanza, para brindar educación de manera remota, tropezó con las enormes desigualdades existentes. No hubo una articulación a nivel federal que ayude a los entes federados en la tarea de asegurar el derecho a la educación de todos los estudiantes brasileños. Sin esa organización, cada estado y cada municipio del país buscó medios para la oferta de enseñanza. Los datos de la encuesta nos ayudan a analizar el trabajo docente en las cinco regiones brasileñas: Norte, Nordeste, Centro-Oeste, Sudeste y Sur.

La encuesta tuvo la participación de 15.654 profesores. De los cuales, 1.409 son de la Región Norte, 5.471 del Noreste, 2.732 del Centro-Oeste, 3.563 del Sudeste y 2.479 del Sur. Con respecto al sexo de los participantes, la mayoría de los encuestados, el 78,3 %, pertenece al sexo femenino (GESTRADO 2020a). Según datos del Censo Escolar (INEP, 2020), las mujeres representan el 96,4% de los profesores de la Educación Infantil, el 88,1% de profesores en los años iniciales y el

66,8% en los años finales de la Enseñanza Fundamental. En la Enseñanza Secundaria, ellas representan el 57,8% del total de profesores en Brasil.

Otra encuesta realizada con foco en las cuestiones de género en el país, recogió datos solamente de mujeres y el 47% de ellas era las únicas responsables de cuidar de alguien en la pandemia (Sempreviva Organização Feminista & Organização Feminista Gênero e Número, 2020). Al acumular el trabajo doméstico, la responsabilidad de cuidar a otras personas y la docencia a través de las clases remotas, se puede afirmar que la pandemia tuvo un gran impacto en las mujeres, acentuando la desigualdad de género. La encuesta demostró así la profunda agudización de los problemas de género imperantes en el trabajo docente en la Educación Básica, problemas cristalizados antes del comienzo de la pandemia. El aumento de las tareas, la instalación de horarios atípicos, la aceleración en la realización de las actividades, la exposición de la dimensión privada por las Tecnologías Digitales de Información y Comunicación (TDIC) y la ausencia de condiciones materiales efectivas, perjudicaron sobremanera la producción docente y su subjetividad, y las principales perjudicadas fueron las profesoras al ejercer sus funciones de docentes, madres, cuidadoras, entre otras “personalidades” para las que necesitan una jornada de trabajo extendida, y una “presencia” cada vez más multiplicada (Araujo & Yannoulas, 2021).

Con respecto a la franja etaria, la edad media de los entrevistados es de 43,4 años. La mayor parte de ellos está en la franja de 40 a 49 años (Figura 1).

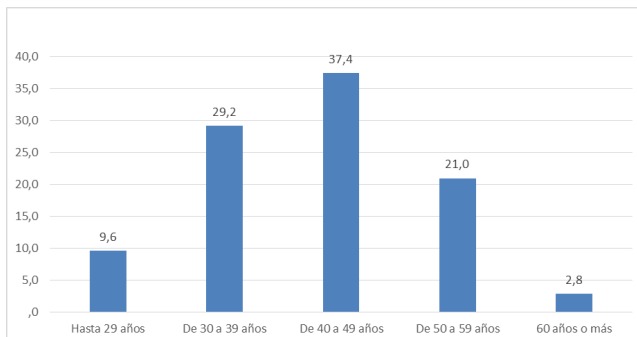


Figura 1. Franja etaria – Brasil, 2020.

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

En relación con la actuación docente en las redes de enseñanza municipal, de los estados y federal, se observa que la mayoría de los profesores participantes actúa en las redes municipales. Se destaca la Región Sur, donde la actuación en la red de los estados es expresiva (Figura 2). Como mencionado anteriormente, en la Educación Básica, en 2020, Brasil registró el 0,4% de escuelas en la red federal; el 60,1% en la red municipal; el 16,6% en la red de los estados.

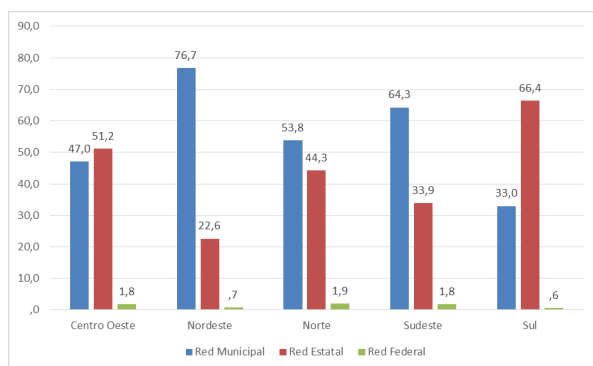


Figura 2. Red de enseñanza en la que actúa, por región brasileña – Brasil, 2020.

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

En lo que se refiere a las etapas de enseñanza, el 21% de los docentes actúan en la Educación Infantil, el 38% en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, el 42% en los años finales de la Enseñanza Fundamental, y el 34% en la Enseñanza Secundaria. La distribución de los docentes por etapa en cada región siguió una proporción similar, excepto en la Región Sur, en donde hay una gran cantidad de participantes que actúan en los años finales de la Enseñanza Fundamental (Figura 3).

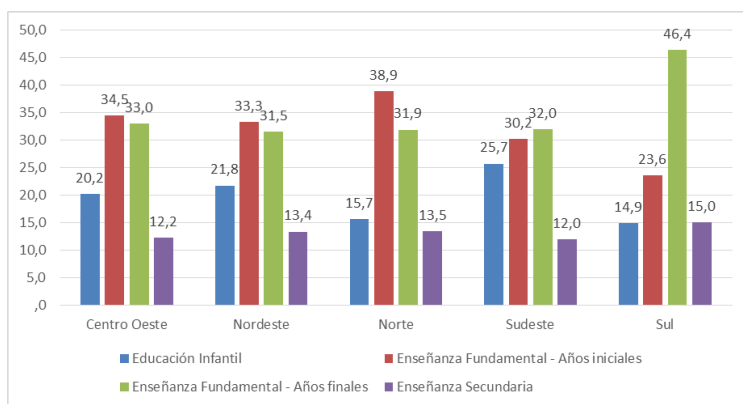


Figura 3. Etapa de enseñanza en la que actúa, por región brasileña – Brasil, 2020.

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

Al preguntar sobre cuestiones relativas a la enseñanza remota, más del 88% de los profesores en todas las regiones dijeron que no tenían ninguna experiencia anterior con clases remotas (Figura 4). Con respecto a los docentes con experiencia anterior en clases remotas, se observa un aumento del porcentaje al avanzar las etapas de enseñanza. Mientras en la Educación Infantil el porcentaje es del 9%, en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental es del 10%, en los años finales es del 12,3% y en la Enseñanza Secundaria es del 16%.

La Resolución 343 del Ministerio de Educación, del 17 de marzo de 2020, autorizó la sustitución de las disciplinas presenciales, en

curso, por clases que utilicen medios y tecnologías de información y comunicación en carácter excepcional. Según Arruda (2020), la Enseñanza Remota de Emergencia puede tener clases sincrónicas, o sea, cada alumno acompaña simultáneamente al profesor desde su casa. También puede tener actividades asincrónicas, o sea, las clases pueden estar grabadas o se pueden ofrecer otras herramientas, como los foros de discusión. Y también, los contenidos se pueden transmitir por TV, radio o canal digital estatal. Sin embargo, la oferta de esta enseñanza implica varios factores como: equipos adecuados, una red de Internet relativamente potente, espacio físico silencioso y adecuado. Además, presupone un mínimo de conocimiento por parte de los profesores sobre las plataformas digitales. La mayoría de los profesores no estaba preparada para substituir las clases presenciales por clases remotas.

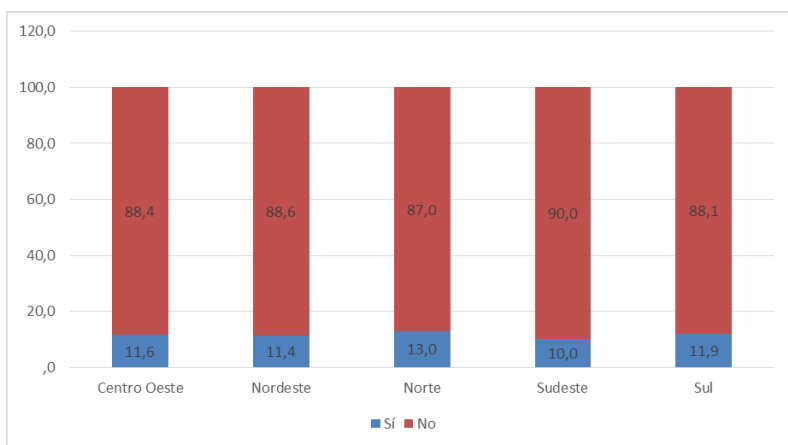


Figura 4. Si tiene experiencia anterior en clases remotas, por región brasileña – Brasil, 2020.

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

Con respecto al uso de las tecnologías digitales (Figura 5), en general, un porcentaje reducido dijo tener facilidad para usarlas: El 31,3% en la Región Centro-Oeste, el 28,8% en la Región Noreste, el 28% en la Región Norte, el 29,2% en la Región Sudeste y el 26,2% en la Región Sur.

O sea, menos del 30% de los profesores participantes de la encuesta dijo que tenía facilidad o mucha facilidad para usar las tecnologías digitales en sus actividades de enseñanza remota. Con respecto a la región del país, es posible ver una cierta paridad. La mayoría de los participantes consideró que el desafío fue regular.

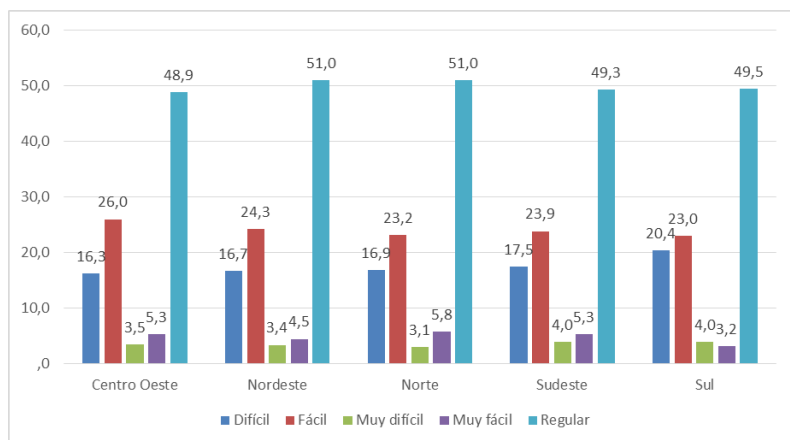


Figura 5. Uso de las tecnologías digitales, por región brasileña – Brasil, 2020.

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

Otro aspecto importante se refiere a la formación para el uso de las tecnologías digitales (Figura 6). Aunque el profesor tuviera los recursos materiales y supiera “navegar” en el Internet, sería necesario instrumentarlo con conocimientos sobre el proceso de enseñanza/aprendizaje en entornos virtuales. En ese aspecto, es importante evaluar cómo cada región del país ofreció esas condiciones para los docentes. Las opciones de respuesta eran: acceso a tutorial con datos sobre cómo utilizar las herramientas virtuales; formación ofrecida en la propia escuela, formación ofrecida por la Secretaría de Educación; formación ofrecida por otra institución y, finalmente, no recibo actualmente ningún tipo de formación, hago todo por cuenta propia. En las regiones Norte y Noreste, la mayor parte de los participantes dijo que

no tenía apoyo, con el 52,1 % y el 50,5%, respectivamente; en la Región Sudeste, el 43,1% y en la Región Centro-Oeste, el 33,7%. La Región Sur tuvo la menor parte de los profesores con esa queja (23,5%) y una cantidad significativa, el 33,2%, de profesores que participaron de procesos formativos por parte de las Secretarías de Educación, quedando atrás solamente de la Región Centro-Oeste, con el 35% de profesores contemplados. La formación ofrecida en la propia escuela o la formación ofrecida por otra institución no fueron significativas en ninguna región.

La Resolución CNE/CP N° 11/2020 afirma que la mayoría de las redes públicas de enseñanza procuró implementar actividades no presenciales según las recomendaciones de la Resolución CNE/CP N° 5/2020, pero las escuelas de las redes públicas no realizaron la supervisión del aprendizaje de las actividades no presenciales.

Por lo tanto, el propio Consejo Nacional de Educación reconoce las dificultades de los profesores para desarrollar y supervisar las actividades remotas, demostrando que sería importante que hubiera acciones más efectivas y centralizadas en el nivel federal. En las diferentes redes de enseñanza del país, se podrían haber organizado y ofrecido cursos de actualización o perfeccionamiento sobre el uso de las tecnologías, como también sobre el aprendizaje de los alumnos en los entornos virtuales. Al faltar esa articulación, los estados y municipios tuvieron que crear sus propias respuestas. En ese contexto, las escuelas pequeñas fueron las más perjudicadas. Según el Censo Escolar (2020), hay más escuelas pequeñas en las Regiones Norte (36,9%) y Noreste (25,4%). Esas escuelas tienen un total de 50 matrículas como máximo. Exactamente en esas regiones, ocurrió el mayor índice de profesores sin apoyo y profesionales que tuvieron que aprender por cuenta propia (Figura 6).

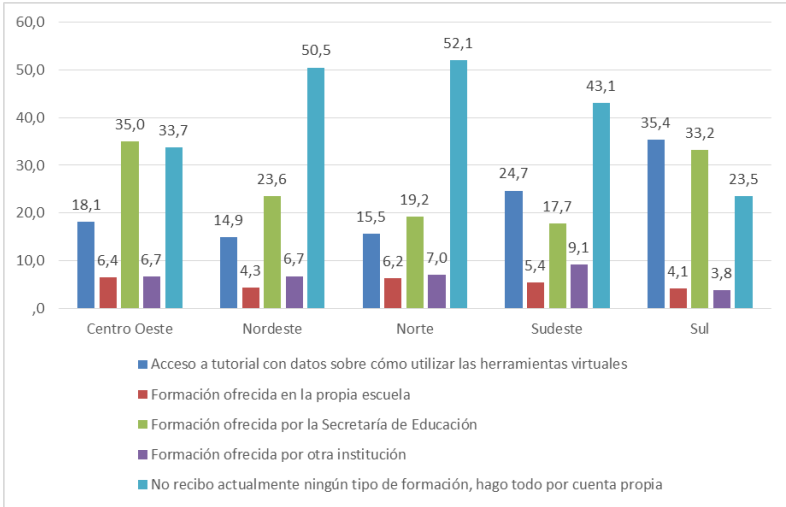


Figura 6. Participó de formación para usar tecnologías digitales, por región brasileña – Brasil, 2020.

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

En la época que se realizó la encuesta, la mayoría de las escuelas suspendió sus actividades presenciales, pero la mayor parte de los profesores (85%) continuó desarrollando las actividades de manera remota. La figura 7 demuestra los porcentajes de docentes que continuaron realizando las actividades de manera remota, por región. Se observa que, en cada región, un porcentaje pequeño de docentes tuvo que suspender sus actividades escolares. Ese porcentaje fue del 15% en la Región Noreste, del 18,9% en la Región Norte, del 17,3% en la Región Sudeste y del 21,6% en la Región Centro-Oeste. En la Región Sur, solamente el 5,7% de las escuelas suspendió las clases, el porcentaje más bajo entre las regiones. La importancia de ese dato queda evidente cuando se consulta el Censo Escolar. El Internet es un recurso poco presente (proporción general inferior al 60%) en los estados de Acre, Amazonas, Maranhão, Roraima, Pará y Amapá (Censo Escolar, 2020). Sin embargo, los profesores de esas regiones realizaron las actividades en casa, con porcentajes del 84,3% en la Región Noreste y del 77,4%

en la Región Norte. O sea, si los profesores dependieran de estar en la escuela para desarrollar las actividades remotas, probablemente ellos no lo conseguirían, pues gran parte no tiene Internet.

Además de no recibir formación adecuada para el trabajo en las condiciones exigidas por el momento de la pandemia, los profesores tuvieron que transformar sus residencias en lugar de trabajo y utilizar los equipos personales para realizar las clases. La falta de liderazgo y definición de directrices de actuación por parte del gobierno federal permitió y, de alguna manera, incentivó la sustitución de las clases presenciales por las clases remotas en las redes públicas de enseñanza, pero no aseguró que los trabajadores de la educación tuvieran las condiciones mínimas para realizar el trabajo.

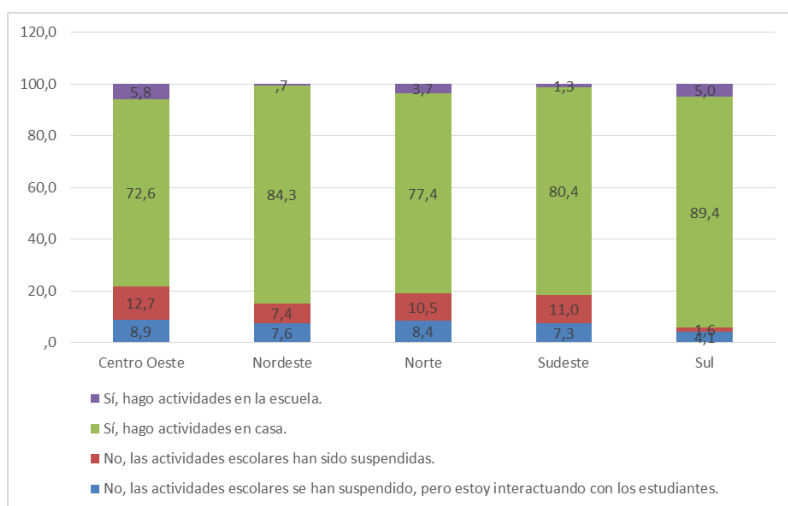


Figura 7. Realización de actividades no presenciales, por región geográfica – Brasil, 2020.

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

En cuanto a la disponibilidad de recursos en casa para desarrollar las actividades remotas (Figura 8), se observó que la mayoría de los participantes dijo tener recursos. En la Región Centro-Oeste la mayor

parte de los profesores, el 85,7%, tenía recursos en casa, mientras en la Región Norte ese porcentaje bajó al 77,8%. Es necesario considerar que, tener recursos, no quiere decir que esos recursos sean suficientes o adecuados para uso pedagógico.

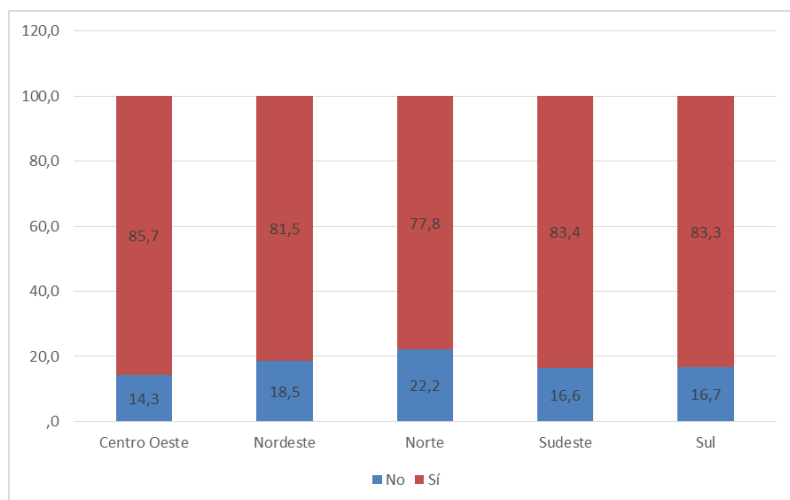


Figura 8. Tiene recursos en casa para realizar las actividades remotas, por región brasileña – Brasil, 2020.

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

De los recursos disponibles en casa para las actividades remotas, en todas las regiones, más de la mitad de los participantes dijo que comparte el uso de esos equipos con otras personas de la casa (Figura 9). De la misma manera que los profesores tuvieron que realizar trabajo remoto, los familiares también tuvieron que adaptarse a esa nueva organización. No hubo ni siquiera una política pública de apoyo para adquirir equipos de informática por parte del gobierno central, ningún programa de ayuda para acceso al Internet o que ofreciera condiciones para que los profesores pudieran desarrollar el trabajo remoto. Con respecto a los recursos más utilizados por los docentes en sus actividades, el 91,1% respondió que usa el celular, mientras el 76% utiliza una com-

putadora portátil y el 28%, una computadora de mesa. Sobre el tipo de Internet utilizado, el 65,3% tienen Internet con banda ancha, mientras el 24% respondió que usa el plan de datos del móvil.

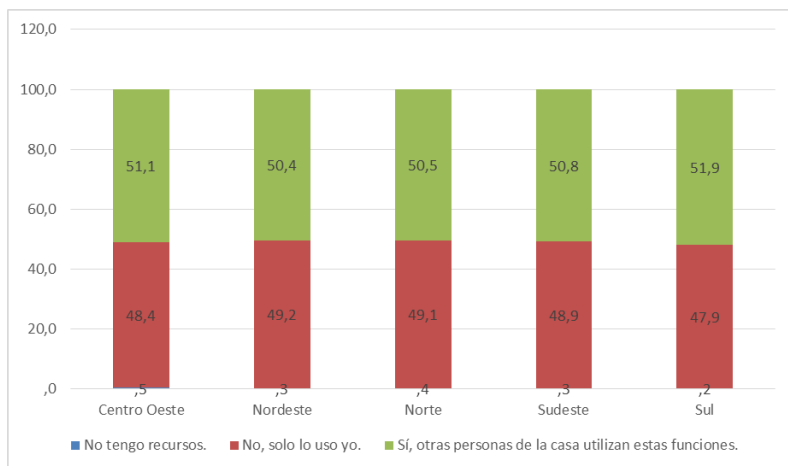


Figura 9. Si comparte recursos digitales, por región brasileña – Brasil, 2020.

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

Frente a una pandemia, con miles de muertos cada día, con la necesidad de adaptarse al aislamiento social, sumado a la exigencia de un trabajo sin las condiciones mínimas deseables, se supone que los profesores han enfrentado un enorme estrés emocional. La región con mayor porcentaje de docentes que respondieron haber recibido ayuda emocional/psicológica por parte de la institución en la que trabaja fue la Región Centro-Oeste con el 40%. La región con mayor porcentaje de docentes que no tuvieron ninguna ayuda fue la Región Sur, donde el 68,7% de los entrevistados respondió que no recibió ayuda de su institución (Figura 10).

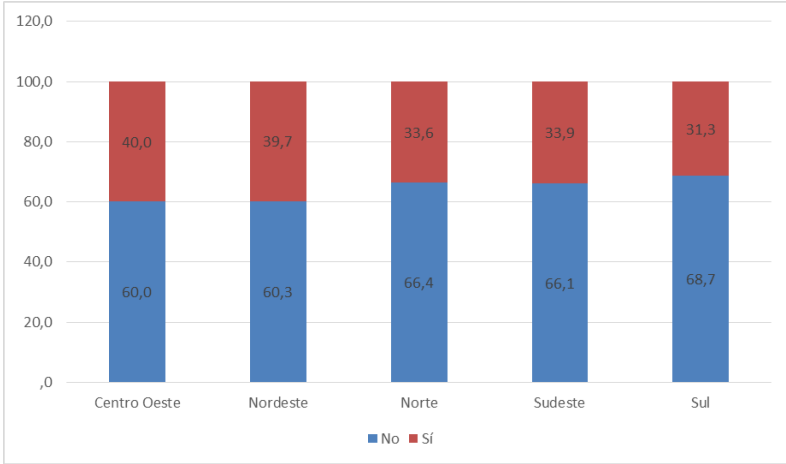


Figura 10. Si ha recibido ayuda emocional/psicológica de la institución en la que trabaja, por región brasileña – Brasil, 2020.
 Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia – Brasil. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020a.

Gonçalves y Guimarães (2020) analizaron las respuestas de los profesores sobre los sentimientos con respecto a la pandemia, en esa misma encuesta:

Al responder la pregunta 1: “Si usted pudiera describir sus sentimientos con respecto a su trabajo en este momento, como sería?”, los profesores expresaron solo sentimientos negativos en el 86,3% de los casos. El otro 13,7% mencionó el sentimiento de “Tranquilidad, estoy seguro/a de que en breve volveremos a la normalidad.” La pregunta ofrece cinco alternativas de respuestas, cinco sentimientos, de los cuales los cuatro primeros son negativos, y los participantes podían seleccionar más de una respuesta. El sentimiento más presente, seleccionado por 7.745 participantes, fue el “miedo y la inseguridad por no saber cuándo y cómo será el retorno a la normalidad.” (el 39,9% de las respuestas), seguido por el sentimiento de “angustia con respecto al futuro” (5.016 respuestas, seleccionado por el 32% de los participantes) y el sentimiento de “Recelo por la posibilidad de pérdida de derechos y garantías” (4.335 respuestas, seleccionado por el 27,6% de los participantes). El sentimiento de “Soledad, debido al aislamiento social” tuvo poca frecuencia (125 respuestas, seleccionado por el 0,8% de los participantes) (Gonçalves & Guimarães, 2020, pp.775-776)

Los sentimientos negativos con respecto al trabajo, señalados por los profesores en el 86,3% de los casos, sin los debidos soportes emocionales de las redes de educación, configuran un escenario preocupante. Es necesario recordar que los datos fueron recogidos en junio de 2020. À medida que la pandemia se extiende por más tiempo, el estrés emocional tiende a aumentar. Además, sería importante considerar la posibilidad de establecer una red de apoyo psicológico para el retorno de las actividades presenciales, considerando que todavía, durante mucho tiempo, se deberán mantener los cuidados con respecto al virus.

El estrés emocional de los docentes a partir de la experiencia de la pandemia, también se puede evaluar en función del aumento de la carga horaria trabajada. El 82,4% de los encuestados respondió que las horas trabajadas aumentaron, en comparación con la realización de las actividades presenciales. Al comparar los datos por regiones, se observa un porcentaje un poco menor de los docentes que declaran un aumento de las horas trabajadas en la Región Norte (75,5%) comparado con las demás, principalmente en comparación con la Región Sur, donde el porcentaje de docentes que respondieron que hubo aumento de horas trabajadas quedó cerca del 90%. (Figura 11).

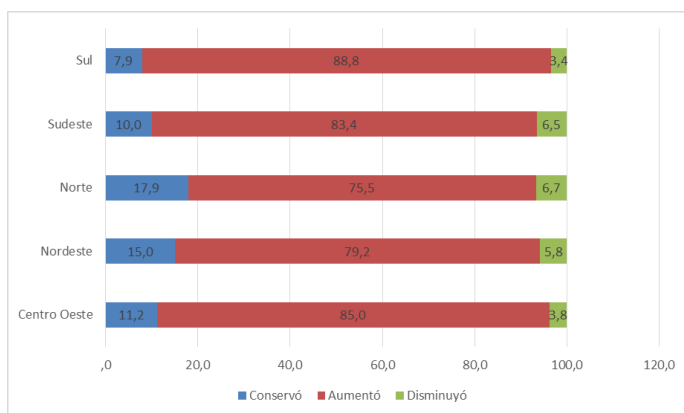


Figura 11. Horas trabajadas en comparación con las clases presenciales, por región geográfica – Brasil, 2020.

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

El aumento de la carga horaria en el contexto de la pandemia fue significativo en el trabajo docente. Según Ferreira y Barbosa (2020),

En el contexto mencionado, hay profesoras que diariamente asumen la tarea de escolarizar al mismo tiempo que están a la mesa del almuerzo, alfabetizar a los niños/as al lado de las muñecas, realizar experimentos científicos al mismo tiempo que está lavando los platos, leer historias a media luz amarilla en el cuarto de dormir. Sumando ensayos y errores, en un momento demuestran preocupación por acompañar las prescripciones de contenido exigidas, y en otro reafirman su compromiso con los vínculos y las experiencias. Juntamente con las prácticas cotidianas del entorno escolar, se suprimen de su rutina la convivencia en la sala de profesores, los intercambios y los contactos en los pasillos, los momentos de diálogo y de interlocución sobre, en y para la práctica. Están más solas y más atareadas (Ferreira & Barbosa, 2020, p. 3)

Aunque es importante señalar esa relación entre las tareas domésticas y el trabajo, es necesario destacar que los profesores afirmaron que la carga de trabajo relativo a la escuela aumentó. Ese dato se puede analizar considerando otros datos anteriores: la mayoría de los profesores no recibió formación adecuada para el trabajo remoto y la mayoría no tiene equipos adecuados. Sin preparación, es necesario dedicar más tiempo a las tareas que son nuevas, con las cuales esa persona no tiene intimidad, y no se siente cualificado para realizarlas. Además, una encuesta realizada por el Comité Técnico de Educación del Instituto Rui Barbosa (CTE-IRB), Interdisciplinaridad y Evidencias en el Debate Educativo (Iede) y Tribunales de Cuentas de los estados brasileños (2020), concluyó que algunas redes de enseñanza incentivaron a los profesores a establecer contacto por *Whatsapp* con los alumnos. Se crearon grupos con profesores, alumnos y familiares. El número de teléfono del profesor quedó accesible para todos. Algunos profesores perdieron sus momentos de descanso, pues los mensajes comenzaron a invadir sus noches y sus fines de semana.

Al mismo tiempo en que los docentes afirman que el trabajo aumentó, gran parte de ellos considera que se tendrá que revisar parcialmente el contenido después del retorno de las actividades presenciales. En la Región Sudeste un porcentaje significativo de docentes, el

40,7%, afirma que se deberán revisar los contenidos totalmente, representando el mayor porcentaje entre las regiones (Figura 12).

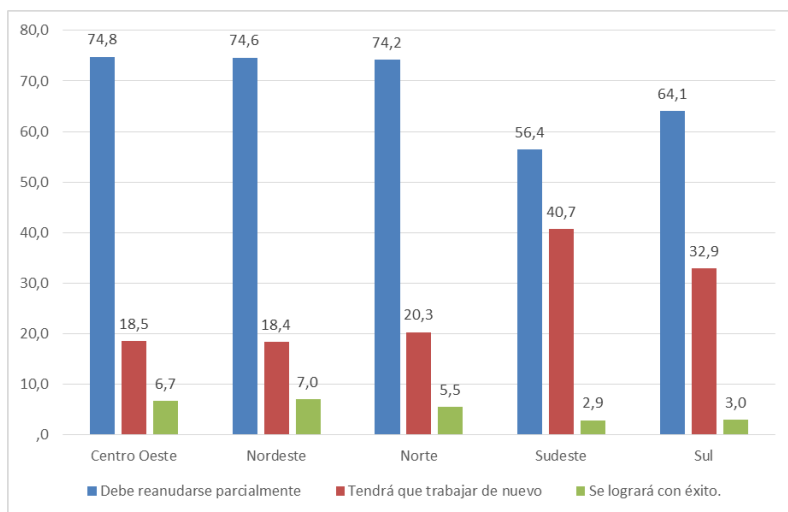


Figura 12. Sobre el contenido impartido en las clases no presenciales, por región geográfica – Brasil, 2020.

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

La mayoría de los docentes nota una disminución de la participación de los estudiantes en las actividades. En ese aspecto, cabe destacar que en la mayoría de los docentes de la Región Sudeste, el 51,3% afirmó que la participación de los alumnos en las actividades disminuyó drásticamente, corroborando la opinión de que tendrán que revisar totalmente los contenidos (Figura 13). La falta de acceso al Internet y a los otros recursos necesarios por parte de los alumnos fue señalada por el 80% de los docentes entrevistados como la principal justificativa para la disminución de la participación de los estudiantes.

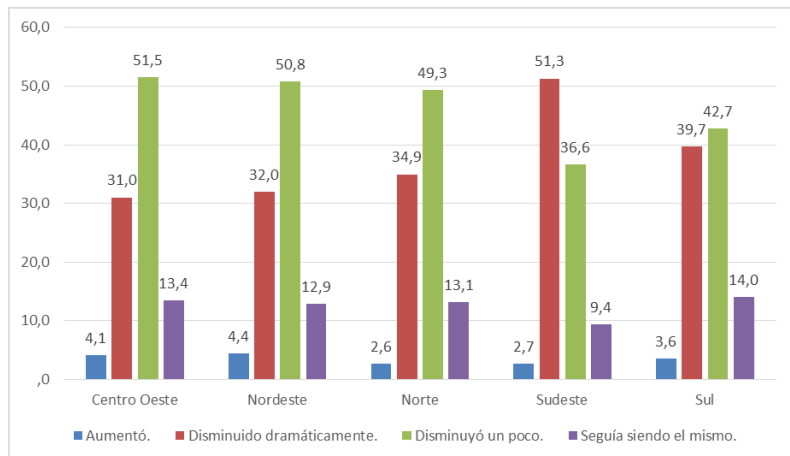


Figura 13. Participación de los estudiantes en las actividades remotas, por región brasileña – Brasil, 2020.

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

Con respecto a los alumnos con discapacidades, la Enseñanza Remota de Emergencia intensificó todavía más las desigualdades. El acceso a los equipos y al Internet es solo uno de los factores que dificultan el proceso educativo de esos estudiantes. Los alumnos con discapacidades necesitan una planificación individualizada y recursos específicos que atiendan sus necesidades educativas. Los alumnos considerados como integrantes del Público específico de la Educación Especial (PAEE) en Brasil son los alumnos con discapacidades (físicas, sensoriales o intelectuales), Trastorno del Espectro Autista (TEA) y Altas Habilidades/Superdotados. La mayor parte de los profesores que tienen alumnos con discapacidades en sus clases afirma que ha realizado las adaptaciones, que son fundamentales en la enseñanza presencial e imprescindibles en la enseñanza remota. Sin embargo, en todas las regiones brasileñas, a una parte de los alumnos se le negó ese derecho. En las Regiones Sudeste, Norte y Nordeste, aproximadamente el 25% de los niños/as no recibieron actividades adaptadas para sus características. Entre los que recibieron actividades planificadas, no se puede afirmar si éstas fueron efectivas.

En una encuesta entre los familiares de los alumnos con discapacidades en el contexto durante el aislamiento social, realizada por Borges, Van Petten, Pereira e Nogueira (2021), 806 de los 1.043 familiares respondieron que el alumno/a con discapacidad necesita un profesional de apoyo para la inclusión, o sea, alguien que esté disponible para realizar la actividad junto con él/ella. Del total de la muestra, 382 familias, lo que constituye el 32,98%, afirmaron que los alumnos con discapacidad no estaban realizando ningún tipo de actividad escolar. Esa cantidad es similar en las tres regiones mencionadas. La Región Centro-Oeste, con el 16,1% de los alumnos y la región sur con el 19,6% de los alumnos, fueron las regiones en las cuales ocurrió la menor cantidad de alumnos con discapacidad que no tuvieron asistencia. Pero es importante recordar que el acceso a la educación está asegurado en la Constitución Federal de Brasil. A gran parte de los alumnos con discapacidad se les negó ese derecho en el contexto de la pandemia.

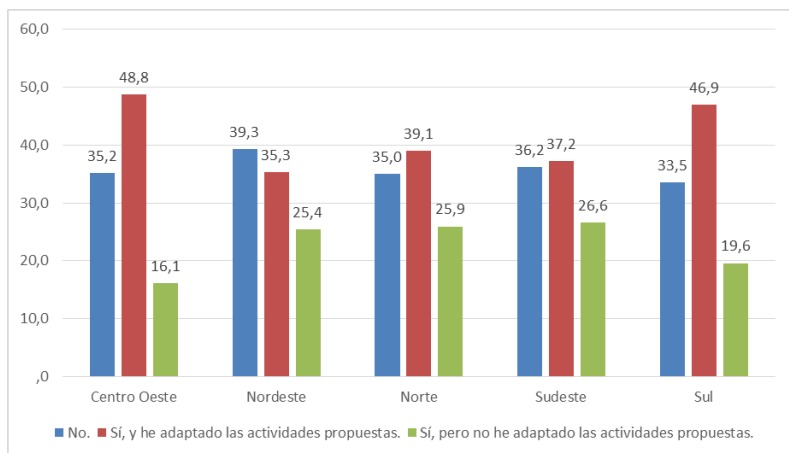


Figura 14. Si tiene alumnos con discapacidades en sus clases, por región brasileña – Brasil, 2020.

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

Los resultados de la encuesta aquí analizados, retratan un momento lamentable en la historia humana. Las generaciones que vivie-

ron este periodo quedaron marcadas. La escuela, que ocupa un lugar tan importante en la sociedad, quedó vacía. Pero la educación no paró, a pesar de que no se dio oídos a sus principales representantes, profesores, profesoras, estudiantes y familias:

Los días fueron pasando. Las respuestas a estas preguntas no surgieron. Y muchas otras comenzaron a destacarse. Eso porque las clases presenciales no volvieron. De manera abrupta, pero natural en esa situación de crisis, de alerta mundial, las clases se interrumpieron. Los profesores y profesoras no volvieron a las escuelas para buscar los materiales que ya habían preparado para aquél comienzo del año lectivo. Los armarios quedaron como guardianes de planificaciones y propuestas pedagógicas. Después de algunos días aparecieron otras noticias: se “darían” clases, de manera remota, usando la enseñanza a distancia, también para los estudiantes de la Educación Básica, entre ellos los alumnos y alumnas de la Educación Infantil y la Educación Fundamental. Comenzaron las infinitas “idas y venidas”, “dijo-que-no-dijo” (infelizmente, comunes en el escenario brasileño actual no solo en el ámbito de la educación). En el medio de todo eso, los menos consultados, oídos o considerados: profesores, profesoras, estudiantes y sus familias (Monteiro, 2020, p.239)

En un contexto de crisis, es necesario oír a los involucrados. Pero eso no ocurrió en Brasil. Es importante planificar y definir metas. es importante construir estrategias y actuar. La falta de articulación del Ministerio de Educación en Brasil y su omisión en este momento, todavía tienen consecuencias desconocidas. UNICEF (2021) señala el riesgo de que el país retroceda más de dos décadas en el acceso de niños y niñas a la educación. Los datos de la encuesta aquí analizada son preocupantes. El riesgo parece ser mayor todavía.

Consideraciones finales

Las restricciones impuestas por la pandemia de Covid-19 crearon una situación totalmente nueva e inesperada para la educación. Los docentes se vieron obligados a adaptar sus actividades al nuevo contexto de aislamiento social con la suspensión de las actividades presenciales en las escuelas. Los datos aquí expuestos demuestran cómo esa nueva realidad trajo consecuencias directas para el trabajo de los

docentes de las redes públicas del país en las cinco regiones geográficas. La falta de experiencia anterior en actividades remotas, sumada a la falta de soporte por parte de las redes públicas y la ausencia de una coordinación nacional por parte del gobierno federal, acentuaron las desigualdades presentes en el sistema educativo.

La encuesta entre los profesores de las redes públicas de Brasil demostró que 9 de cada 10 profesores no tenía experiencia anterior en realizar clases no presenciales, un número preocupante, ya que 4 de cada 10 profesores entrevistados informaron que no recibieron ningún tipo de capacitación para usar las nuevas tecnologías y que hicieron todas las adaptaciones por cuenta propia. La mayoría de los profesores entrevistados pasó a realizar las actividades de su trabajo en casa, enfrentando problemas como la falta de estructura adecuada. La mitad de los encuestados afirmó que compartía los recursos tecnológicos con otras personas de la casa y 8 de cada 10 profesores tuvo un aumento de las horas trabajadas.

La participación por parte de los estudiantes también es un dato preocupante señalado por la encuesta, ya que 7 de cada 10 profesores afirmaron que la participación de los estudiantes en las actividades disminuyó, y la falta de acceso de los estudiantes al Internet y a otros recursos fue señalada como principal justificativa para esa disminución. Además de la disminución de la participación de los estudiantes, los profesores destacan también el bajo aprovechamiento del contenido impartido, ya que 9 de cada 10 profesores relataron la necesidad de revisar el contenido trabajado cuando retomen las actividades presenciales.

La pandemia perjudicó duramente las condiciones del trabajo docente. Este momento de la historia reafirmó, más que nunca, que la escuela es el conjunto de las personas que en ella trabajan, estudian, producen y diseminan conocimiento. Cuando esas personas no reciben el apoyo necesario, todo el sistema se perjudica.

En una crisis, es necesaria una organización central que señale la dirección y ofrezca soporte. Los entes federados quedaron a la deriva y no tuvieron ni una cosa ni la otra. Cada estado y cada municipio hizo lo

que era posible. Lo que llama la atención en el resultado de la encuesta es exactamente eso: frente a la ausencia de orientaciones y soporte del gobierno federal, tanto las regiones más ricas de Brasil como las más pobres, enfrentaron los mismos desafíos. En un país con un territorio tan grande como Brasil, en el que la desigualdad es enorme, la mayoría de los profesores no recibió formación adecuada para trabajar con las nuevas tecnologías y plataformas; no recibió ningún tipo de apoyo para adquirir los equipos necesarios para el trabajo; sufrió una intensificación del proceso de trabajo, pero esa intensificación no significó una mayor participación de los estudiantes, (al contrario, la participación disminuyó); tuvo consecuencias en su salud mental, sin la debida ayuda. Como mencionado anteriormente, las consecuencias de ese verdadero desastre, todavía están por llegar.

Referencias

- Araujo, S. C. L. G. de, & Yannoulas, S. C. (2020) Trabalho docente, feminização e pandemia. *Retratos da Escola*, 14(30), 754-771, Recuperado el 14 de junio de 2021, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1208>
- Arruda, E. P. (2020) Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. *Em Rede*, 7 (1), 257-275, Recuperado el 25 de mayo de 2021, de <https://www.aunired.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>
- Barbosa, R., Ferreira de Souza, P., & Soares, S. (16/Jul/2020) Desigualdade de renda no Brasil de 2012 a 2019. *DADOS*, Recuperado el 13 de mayo de 2021, de <http://dados.iesp.uerj.br/desigualdade-brasil/>
- Borges A.A.P., Van Petten, A.M.V., Pereira, A.C.M & Nogueira M.L.M (2021). *Impacto da Covid 19 na educação de alunos com deficiência: o que dizem os familiares*. (Informe de encuesta/2021). Belo Horizonte, MG, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2020) *Censo da Educação Superior 2019: Divulgação dos Resultados*. Brasília, Recuperado el 13 de mayo de 2021, de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Apresentacao_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021a). *Censo da Educação Básica 2020: resumo técnico (versão preliminar)*. Brasília, Recuperado el 13 de mayo de 2021, de https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2021b). *Censo da Educação Superior 2019: resumo técnico*. Brasília, Recuperado el 13 de mayo de 2021, https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_superior_2019.pdf
- Ley N°. 9.394, del 20 de diciembre de 1996 (1996). Establece las directrices y bases de la

- educación nacional. Brasília, DF, Recuperado el 13 de junio de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm
- Constitución de la República Federativa de Brasil de 1988. (1988). Brasília. Recuperado el 21 de junio de 2021, de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm
- Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (2020). Trabalho Docente em Tempos de Pandemia - Relatório Técnico. *Retratos da Escola*, 14(30), 701-717. Recuperado el 13 junio de 2021, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1256>
- Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (2020a). Base de datos. Trabalho docente em tempos de pandemia. Belo Horizonte: UFMG.
- Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente (2020b). *Trabalho docente em tempos de pandemia: relatório técnico* (Relatório de Pesquisa/2020), Belo Horizonte, MG: Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente, Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Recuperado el 13 junio de 2021, de https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/cnte_relatorio_da_pesquisa_covid_gestrado_v03.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *PNAD contínua: Indicadores para população de 14 anos ou mais de idade*. Recuperado el 13 junio de 2021, de <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/populacao/9171-pesquisa-nacional-por-amos-tra-de-domicilios-continua-mensal.html?=&t=quadro-sintetico>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2010). *Censo demográfico 2010: características da população e dos domicílios*. Rio de Janeiro. Recuperado el 13 junio de 2021, de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/93/cd_2010_caracteristicas_populacao_domicilios.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (n.d.). *IBGE explica*. Recuperado el 13 junio de 2021, de <https://www.ibge.gov.br/explica/pib.php>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2011). *Síntese do censo demográfico: 2010*. Rio de Janeiro: IBGE. Recuperado el 13 junio de 2021, de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf>
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020a). *Indicadores IBGE: contas nacionais trimestrais*. Recuperado el 13 junio de 2021, de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/periodicos/2121/cnt_2020_4tri.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020b). *Sistema de contas nacionais: Brasil 2018*. Rio de Janeiro: IBGE, Recuperado el 13 junio de 2021, de https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101766_informativo.pdf
- Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2020c). *Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira: 2020*. Rio de Janeiro: IBGE, Recuperado el 13 junio de 2021, de <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101760.pdf>
- Monteiro, S.S. (2020). (Re)inventar educação escolar no Brasil em tempos da Covid-19. *Revista Augustus*, 25(51), 237-254. Recuperado el 6 de Julio de 2021, de file:///C:/Users/adria_000/Downloads/552-Texto%20do%20artigo-1787-1-10-20200603.pdf
- Oliveira, D.A. (2015). Nova Gestão Pública e governos democrático-populares: contradições entre a busca da eficiência e a ampliação do direito à educação. *Educação e*

- Sociedade*, 36(132), 625-646. Recuperado el 5 de abril de 2021, de <https://www.scielo.br/j/es/a/NvQbjcqWFMxgRfLCTr3CLCJ/abstract/?lang=pt>
- Oliveira, D. A., & Pereira, E., Jr. (2020) Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Retratos da Escola*, 14(30), 719-735. Recuperado el 14 de junio de 2021, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura (2021) *Relatório de Monitoramento Global da Educação – América Latina e Caribe – Inclusão e Educação: Todos sem Exceção* Paris: Unesco. Recuperado el 14 junio de 2021, de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375582>
- Sempreviva Organização Feminista & Organização Feminista Gênero e Número (2020). *Sem Parar: O trabalho e a vida das mulheres na pandemia* (Relatório de Pesquisa/2020). Recuperado el 18 de septiembre de 2020, de http://mulheresnapandemia.sof.org.br/wp-content/uploads/2020/08/Relatorio_Pesquisa_SemParar.pdf
- Resolución N° 343, del 17 de marzo de 2020 (2020). Dispone sobre la substitución de las clases presenciales por clases en medios digitales mientras dure la situación de pandemia del Nuevo Coronavirus - COVID-19. Brasilia, DF. Recuperado el 14 junio de 2021, de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>
- Todos pela Educação (2020). *Anuário Brasileiro da Educação Básica 2020*. São Paulo: Editora Moderna. Recuperado el 13 junio de 2021, de <https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/securepdfs/2020/10/Anuario-Brasileiro-Educacao-Basica-2020-web-outubro.pdf>

Sistema Educativo Chileno y Trabajo Docente en el Contexto de la Pandemia: Nueva Gestión Pública e Intensificación del Trabajo

Víctor Manuel Figueroa Farfán
Anna Rachel Gontijo Mazoni

Introducción

La crisis sanitaria provocada por el COVID-19 afectó profundamente los sistemas educativos, con consecuencias que van desde los aprendizajes no desarrollados, hasta la inseguridad alimentaria de la población escolarizada. De acuerdo con el sistema de monitoreo de la UNESCO, el cierre total o parcial de escuelas llegó a afectar, en abril del 2020, a 1600 millones de estudiantes en todo el mundo. Para América Latina la pandemia fue un duro golpe, siendo la región donde las escuelas permanecieron cerradas por más tiempo durante el 2020, alcanzado un promedio de 29 semanas, de acuerdo con la Cepal/Unesco (2020).

Las autoridades educativas respondieron de diferentes maneras a la necesidad de dar continuidad a los procesos educativos de niños y jóvenes, poniendo en marcha recursos tales como: canales de televisión, materiales impresos, aplicaciones y plataformas digitales de interacción síncrona y asíncrona. Los profesores, en primera línea del trabajo pedagógico, enfrentaron el enorme desafío de adaptar, en un corto espacio de tiempo, la planificación y los recursos didáctico-metodológicos al contexto de las clases no presenciales.

Con el objetivo de escuchar a los educadores latinoamericanos en relación a sus condiciones de trabajo durante el período de cierre de las escuelas en contexto de pandemia, la Red Latinoamérica de Estu-

dios sobre el Trabajo Docente (RedEstrado), la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) y el Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente (GESTRADO) realizaron, en 13 países, la encuesta “Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia”. Los resultados, generados en un contexto inédito de actuación profesional, originaron nuevos y desafiantes planteamientos para el campo de la investigación sobre el trabajo docente, algunos de los cuales probablemente trascenderán el período de excepción impuesto por la crisis sanitaria.

Este artículo posee como objetivo el presentar y discutir los datos de la encuesta relativos a los docentes que ejercen la profesión en Chile. Para comprender lo que la educación chilena experimentó en el contexto de la pandemia, consideramos importante hacer una revisión de las principales características del país, abordando aspectos demográficos, económicos y políticos. Con ese propósito, el texto comienza con una exposición general de dichas características y su relación con el actual contexto de crisis sanitaria. En este punto, es importante destacar que en Chile se produjo una yuxtaposición de dos crisis: la primera institucional/política, identificada como un “estallido social”, que surgió en octubre del 2019, como consecuencia de la insatisfacción con el sistema democrático neoliberal, y la segunda, generada por el COVID-19, que vino a reafirmar las deficiencias del sistema.

En una segunda parte, se caracteriza el sistema educativo chileno, desde algunos aspectos estructurales, hasta algunas características que son consideradas como significativas, como son: el debilitamiento de la educación pública, la centralidad de las evaluaciones estandarizadas, el financiamiento vía *voucher* y la influencia de los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP). Esta sección finaliza con una aproximación a las condiciones de la carrera docente en Chile.

Finalmente, presentamos y analizamos los resultados emanados en la encuesta “Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia”, aplicada a los docentes chilenos. Los datos sacan a la luz aspectos significativos, como el nivel de conectividad, los apoyos institucionales, las percepciones acerca de la efectividad de la enseñanza, la intensificación del trabajo y las consecuencias para la salud mental.

Chile: datos demográficos, socioeconómicos y organización política

Chile se destaca en el mapa de América del Sur por su formato longitudinal, que confiere al país una costa de aproximadamente 6400 km y una rica diversidad de ecosistemas, que van desde glaciares hasta desiertos. Además, el territorio chileno es tradicionalmente reconocido como de carácter insular, a pesar de no ser una isla, debido a la presencia del desierto de Atacama, de la Cordillera de los Andes y del Océano Pacífico, como fronteras naturales. En el ámbito socioeconómico, se destaca por poseer el mejor desempeño en América Latina, medidos por indicadores como PIB *per cápita* e Índice de Desarrollo Humano (IDH). No obstante, al mismo tiempo, enfrenta importantes desafíos como son el alto nivel de desigualdad social y endeudamiento de la población.

El país tiene una población aproximada de 19,7 millones de habitantes¹, de los cuales el 88 % viven en áreas urbanas. La región metropolitana, donde se ubica la capital de Santiago, concentra aproximadamente al 40 % de la población chilena. Con respecto a la composición por sexo, las mujeres constituyen el 51,1 % de la población, siendo jefas de hogar un 41,6 % (INE, 2018).

De acuerdo con un informe del *Instituto Nacional de Estadísticas* (INE), Chile se encuentra en un proceso avanzado de envejecimiento de la población, debido a la baja tasa global de fecundidad, que es de 1,6 por mujer (INE, 2018) y al aumento sostenido de la expectativa de vida al nacer, cuya proyección para el 2021 es de 81 años. La mortalidad infantil es de 6,6 por 1000 nacidos vivos, la más baja de América del Sur².

El español es el idioma hablado por más del 99 % de la población, no obstante aquello, en el territorio chileno también se encuentran en uso seis lenguas originarias³.

El Estado no cuenta con estadísticas sobre la composición étnico-racial de su población. La mayor parte de los chilenos tiene ascen-

1 Proyección del INE para el 2021. <https://www.ine.cl/> Último acceso el 30 de junio de 2021.

2 INE, 2021. <https://www.ine.cl/> Último acceso el 30 de junio de 2021.

3 Las lenguas originarias activas en Chile son *mapudungun*, *aymara*, *quechua*, *rapa nui*, *kawésqar* y *yagán*, de las cuales las dos últimas, que se encuentran en vías de extinción, forman parte de un esfuerzo de rescate y revitalización por parte del gobierno (CHILE, 2020). De acuerdo con la *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional (Casen)* del 2017, el 80 % de los chilenos indígenas no hablan ni entienden la lengua originaria, el 10 % solo la entienden y otro 10 % la hablan y la entienden (CHILE, 2017).

dencia indígena y/o europea. El concepto de mestizo está muy presente en la autoimagen nacional. El cuestionario aplicado en el censo no incluye autodeclaración de raza, pero si se pregunta sobre la identificación o pertenecía con algún pueblo indígena u originario. En la última edición (2017), el 12,8 % de la población censada respondió de manera positiva a esa pregunta, identificándose con alguna comunidad indígena chilena ⁴ (INE, 2018).

Chile es miembro de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) desde el año 2010. Su IDH es de 0,851, el más alto de América Latina y el 43° del mundo⁵. Como ya se mencionó, a pesar de sus buenos indicadores socioeconómicos, el país presenta un índice preocupante de desigualdad. Su coeficiente de Gini es de 0,454, posicionándolo como uno de los países más desiguales de la OCDE⁶. Datos del Banco Mundial del 2017 indican que presenta una tasa de pobreza del 8,6 %⁷ y una fuerte concentración de riqueza: los ingresos del 1 % de los chilenos más ricos corresponden aproximadamente al de los 30 % más pobres. De acuerdo con el INE, la tasa de desocupación en el trimestre marzo-mayo de 2021 es del 10 % y la informalidad laboral en el mismo período es del 26,7 %.⁸

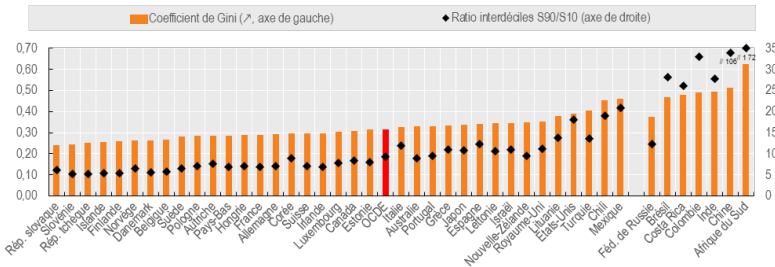


Figura 1. Desigualdad, de acuerdo con el coeficiente de Gini.
Fuente: Society at a Glance 2019 (OCDE, 2019).

4 Entre ellos se destacan los pueblos Mapuche, que corresponden al 79,8 %, los Aymara, que constituyen el 7,2 %, y los Diaguita el 4,1 % (INE, 2018).
 5 PNUD, 2020. [Informe sobre el Desarrollo Humano 2020 | PNUD HDR \(undp.org\)](https://datos.bancomundial.org/indicadores/SH.UV.CDVS?locations=LA) Último acceso el 28 de junio de 2021.
 6 El coeficiente de Gini mide el nivel de desigualdad en la distribución de ingresos entre los ciudadanos de un territorio. Este dato corresponde al año 2017. Fuente: [https://datos.bancomundial.org/](https://datos.bancomundial.org/indicadores/SH.UV.CDVS?locations=LA) Último acceso el 30 de junio de 2021.
 7 Tasa de incidencia de pobreza sobre la base de la línea de pobreza nacional (% de la población) en el 2017. Fuente: [https://datos.bancomundial.org/](https://datos.bancomundial.org/indicadores/SH.UV.CDVS?locations=LA) Último acceso el 30 de junio de 2021.
 8 INE, 2021. <https://www.ine.cl/> Último acceso el 30 de junio de 2021.

Con respecto a la economía, Chile ostenta un crecimiento sostenido del PIB, asociada a una inflación controlada. En el 2019, el PIB total del país fue de USD 282.300 millones y el PIB *per cápita* de USD 14.896. En el 2020, la caída el PIB chileno fue del 5,8 % y, para el 2021, se proyecta un crecimiento entre el 5 % y el 6 % (BANCO MUNDIAL, 2021).

La estabilidad macroeconómica de Chile proyecta al mundo una imagen de un país moderno, desarrollado y pujante. Sin embargo, no se observa un hiato entre los buenos indicadores macroeconómicos y las condiciones de vida de la mayoría de la población. El país tiene problemáticas pendientes en la dimensión microeconómica y en la cobertura de ciertos derechos sociales que son fundamentales para elevar los indicadores de desarrollo humano.

Configuración del sistema político

Chile es una república democrática presidencialista, en la cual el poder ejecutivo concentra importantes atribuciones, incluso en materia legislativa y judicial. El poder legislativo se compone dos cámaras: diputados y senadores.

El país se constituye como un Estado unitario, compuesto por 16 regiones, 56 provincias y 346 comunas. El concepto de Estado unitario en Chile se expresa en la conformación de una legislación única para todo el territorio nacional, que se relaciona con el centralismo histórico. Por otra parte, en lo que respecta a la conformación del Estado nación, podemos afirmar que la visión moderna de Estado se refleja en una idea unitaria de cultura y raza, lo que genera una opacidad de la diversidad de pueblos, lenguas y costumbres. Se cree, sin embargo, que la inclusión de representantes de los pueblos originarios en la actual Convención Constituyente traerá cambios que aportarán un mayor reconocimiento de la pluralidad cultural del país.⁹

La organización económica y social de Chile está profundamente marcada por el legado de la dictadura (1973-1990). Durante el período posterior a la dictadura, especialmente en la década de los 90, las reformas con orientación neoliberal terminaron por fortalecer la pri-

9 Un dato que señaló esa tendencia fue la elección de la académica y activista mapuche Elisa Loncón para la presidencia de la Convención Constituyente, el 4 de julio de 2021.

vatización de bienes y servicios públicos e instauraron una lógica de mercado en prácticamente todos los sectores de la sociedad, incluso en la salud, la educación y la asistencia social. Posterior a la dictadura de Pinochet, Chile ha mantenido la regularidad de los procesos democráticos, los presidentes electos han cumplido de forma integral sus mandatos, no obstante aquello no se han producido cambios significativos en los marcos socioeconómicos establecidos en la década de 1980 (Boenniger, 1997; Delamaza, 2013; Salazar & Pinto, 2002).

El mandato presidencial tiene una duración de 4 años y no está permitida la reelección para un período consecutivo. El voto es universal y puede ser ejercido por los mayores de 18 años, incluso los extranjeros que residen desde hace más de cinco años en el país. El actual presidente es Sebastián Piñera (2018-2022), economista y empresario de orientación liberal. Piñera ya había ocupado el cargo en el periodo 2010-2014, ambos mandatos fueron precedidos por la presidencia de Michelle Bachelet.

El contexto actual: de la crisis institucional a la Convención constituyente

El gobierno de Sebastián Piñera ha venido enfrentando una crisis de popularidad, la que se complejiza al yuxtaponerse con una crisis general del sistema político institucional. La mayor expresión de dicha crisis ha sido la movilización conocida como “el estallido social”, que se produjo desde octubre del 2019, cuando el país fue escenario de manifestaciones populares que adquirieron repercusión mundial, no solo por su magnitud, sino también por la violencia utilizada parte del Estado para reprimir las movilizaciones. Las movilizaciones comenzaron con las protestas de estudiantes de enseñanza secundaria, interrumpiendo el normal funcionamiento del metro tren de Santiago, debido a una represión inusitada por parte de los organismos estatales, se desplegó una masiva ola de manifestaciones, que tuvieron lugar en diversas regiones del país. En líneas generales, podemos afirmar que dichas manifestaciones expresaron la insatisfacción de los chilenos por las consecuencias de las políticas neoliberales, que golpean principalmente a las clases populares y medias, así como por las diversas consecuencias generadas por la desigualdad

social. La radicalización de la movilización social, dio paso a un acuerdo sostenido por los partidos políticos institucionales, representados en el parlamento, este acuerdo estableció un itinerario para la elaboración de una nueva Constitución, que sustituyera a la Constitución de 1980, promulgada durante la dictadura de Pinochet y reformada durante el gobierno de Ricardo Lagos, en el año 2005.

La alternativa de cambio constitucional, se ratificó mediante plebiscito, en octubre del 2020. En mayo del 2021, en una elección que estuvo marcada por el contexto de la pandemia, los chilenos eligieron a los miembros de la Convención Constituyente, compuesta de forma paritaria por hombres y mujeres y con un porcentaje de cargos destinados a los representantes de los pueblos originarios, cuyos derechos como naciones no están reconocidos en la Constitución vigente. En este mismo proceso eleccionario, la población votó por concejales, alcaldes y, por primera vez en la historia del país, también por gobernadores regionales, la máxima autoridad regional, hasta entonces dicha autoridad era designada por el poder ejecutivo.

Los candidatos independientes¹⁰ y las coligaciones de centro-izquierda y de izquierda conquistaron más de dos tercios de los 155 cupos en la Convención. Las elecciones para los gobiernos regionales y municipales siguieron la misma tendencia, lo que representó una dura derrota para la derecha chilena, grupo político y económico que apoya al presidente Piñera.

La crisis sanitaria en Chile

Así como la mayor parte de América Latina, Chile se vio fuertemente afectado por el COVID-19. A fines de junio del 2021, se reportaron en el país aproximadamente 1,55 millones de casos de la enfermedad y el total de muertes era de aproximadamente 32.500. Esta cifra corresponde a un índice de 171,4 muertes por 100 000 habitantes, la 25.ª más alta del mundo.¹¹

10 Los independientes no están afiliados a partidos y se posicionan, en su gran mayoría, en el espectro político que va del centro a la izquierda. Entre ellos se encuentran los liderazgos comunitarios regionales y de movimientos sociales indígenas, estudiantiles, feministas y ambientalistas, entre otros.

11 Fuentes: Tracking – Johns Hopkins Coronavirus Resource Center (jhu.edu) ; Gob.cl – Cifras Oficiales (www.gob.cl) Último acceso el 30 de junio de 2021

Entre mayo y julio del 2020, Chile pasó por uno de los momentos más graves de la pandemia, el desempeño del presidente, en cuanto a la conducción de la crisis sanitaria, recibió muchas críticas. La opción del gobierno por reanudar de manera precoz las actividades económicas por medio de un plan denominado *Nueva Normalidad* había contribuido a elevar la curva de contagio, lo que impuso una gran exigencia a la red hospitalaria de las regiones más afectadas y elevó expresivamente la cantidad de muertes. Una de las respuestas del gobierno fue el lanzamiento, en julio del mismo año, del plan *Paso a Paso, nos cuidamos*, una estrategia gradual de reanudación de las actividades, de acuerdo con los indicadores sanitarios de cada zona. Este plan se complementa mediante estados de excepción constitucional, medidas establecidas por el Ejecutivo y reafirmadas por el Parlamento. Actualmente, la población ha comenzado a percibir dichas medidas, que limitan la movilidad, como los toques de queda, como una estrategia de control social, más que una acción necesaria para detener los contagios.

Con respecto a las ayudas socioeconómicas, el gobierno instituyó los programas de transferencia de renta *Bono de Emergencia Covid 19* e *Ingreso Familiar de Emergencia*. Este último amplió su cobertura en mayo del 2021 y comenzó a beneficiar al 100 % de las familias inscritas en el *Registro Social de Hogares*, que representa aproximadamente al 80 % de la población¹².

La campaña de vacunación en Chile comenzó temprano, en diciembre del 2020, y continuó a ritmo acelerado. A fines de junio del 2021, el 68 % del público objetivo –que corresponde al 55 % de la población total– ya había finalizado el ciclo de inmunización y el 82 % ya había recibido al menos una dosis de la vacuna.¹³ La negociación anticipada de las vacunas, los convenios entre laboratorios y universidades, y la posibilidad de poder adquirirlas de diferentes laboratorios, así como la preexistencia de una buena estructura de inmunización de la población, aseguraron el éxito de la campaña. Los trabajadores de la educación

12 El *Registro Social de Hogares* (RSH) es una base de datos del gobierno en la cual se registra y categoriza la condición socioeconómica de las familias y se propone apoyar la selección de beneficiarios de subsidios y programas sociales. El sistema atribuye a cada domicilio inscrito una clasificación socioeconómica, posicionándolo en un determinado grado de vulnerabilidad.

13 Chile, 2021 *Gob.cl - Cifras Oficiales* (www.gob.cl) Último acceso el 30 de junio de 2021

formaron parte de los grupos prioritarios y se vacunaron entre febrero y marzo del 2021.

El exitoso plan de inmunización no impidió que Chile enfrentara una segunda ola en la curva de contagios, que comenzó en marzo del 2021. Los médicos, por medio de sus organizaciones, señalaron el efecto de la movilidad de la población durante las vacaciones de verano y el exceso de confianza en la vacunación como las principales causas del aumento en los contagios.

Características del sistema educativo en Chile

Antecedentes y marcos legales

Las bases del actual sistema educativo chileno se establecieron durante la dictadura de Pinochet, cuando hubo un intenso proceso de descentralización y privatización con el objetivo de disminuir la inversión estatal y estimular la competencia entre los establecimientos de enseñanza. El punto clave de las reformas, en el sentido de la instauración de un mercado educativo, fue la creación de un sistema de traspaso de recursos públicos a instituciones privadas de enseñanza (subvencionadas). Esta política dio origen al conocido sistema de *vouchers* educativos, un mecanismo de financiación *per cápita* que entrega recursos a escuelas públicas y privadas sin hacer mayor distinción entre ellas. Dicha política impulsó el aumento de la privatización educativa y fomentó la competencia entre los establecimientos escolares, que, para subsistir, pasaron a depender del volumen de las matrículas y de la asistencia promedio de los estudiantes (Cox, 2003; Aguilera, 2015).

Cox (2003, p. 6) presenta una síntesis de los principales cambios establecidos en el sistema educativo chileno en la década de 1980: (1) alcanzar de una mayor eficiencia en la utilización de los recursos, por medio de la competencia entre establecimientos por matrículas, lo que resultaría en una mejora de la calidad del servicio ofrecido y del aprendizaje; (2) el desplazamiento de las funciones del Ministerio de Educación y su burocracia central a los poderes locales representados en los municipios; (3) la disminución del poder de negociación de los

sindicatos docentes; (4) el aumento de la participación del sector privado en la prestación del servicio educativo; (5) un mayor acercamiento de la educación media técnico-profesional con los sectores productivos y de servicios.

Tras la finalización del gobierno de facto, el régimen democrático instaurado en el país (desde 1990) no desarrolló medidas efectivas que revirtieran las reformas educativas instituidas durante dictadura. Las dificultades resultantes del debilitamiento del rol del Estado y de su de inversión en la educación pública, junto con la resignificación del sentido de la educación –que pasó a considerarse un bien privado– contribuyeron a la persistencia y a la consolidación de las dinámicas de mercado y al proceso de privatización educativa (Verger, Moschetti & Fontdevilla, 2017, p.4).

De esa manera, sin socavar los pilares de la estructura educativa heredados del período dictatorial, los sucesivos gobiernos se concentraron en promover ajustes, con el objetivo de compensar las desigualdades y mejorar la calidad de la oferta educativa. La implementación de políticas públicas que promovieron avances en la cobertura y en la equidad del sistema escolar, junto con otras que reforzaron los principios de mercado y la competencia entre las escuelas, fue la nota predominante de las dos primeras décadas tras la dictadura.

Un ejemplo paradigmático de las políticas que reforzó la lógica de mercado en la educación fue la institucionalización de la escuelas particulares subvencionadas y su fortalecimiento a través de un sistema de financiamiento híbrido, en el año 1993, se instaura el sistema de financiamiento compartido –o *copago*–, que permitió que las instituciones privadas subvencionadas cobraran a las familias una mensualidad como complemento al subsidio estatal. Dicha política contribuyó considerablemente a la expansión de las escuelas particulares subvencionadas. Como afirma Aguilera (2015, p. 1482), el éxito del sistema de financiamiento compartido estableció una barrera económica de diferenciación de los estudiantes en función del poder adquisitivo de sus familias, con lo cual elevó el nivel de desigualdad y de segmentación presente en el sistema educativo chileno. Mientras que la escuela pú-

blica se deterioraba, la escuela privada subvencionada pasó a ser apreciada como la opción más atractiva por las familias que deseaban que sus hijos no fueran educados en contextos de pobreza, lo que generó una transferencia significativa de población estudiantil durante las tres décadas siguientes a la municipalización de la educación pública. Este proceso se refleja en la siguiente tabla:

Tabla 1. Comparación de matrícula por sector entre 1981 y 2012.

Sector	1981		2012	
	Matrícula	Participación	Matrícula	Participación
Fiscal (1981) Municipal (2012)	2.215.973	77,98 %	1.359.895	38,29%
Privado subvencionado	430.232	15,14%	1.887.180	53,14%
Privado pago	195.521	6,88%	254.719	7,17%
Administración delegada*			49.473	1,39%
Total	2.841.726		3.551.267	

* Por medio del Decreto Ley n.º 3.166, de 1980, se autorizó al Ministerio de Educación a delegar establecimientos de enseñanza técnico-profesional a diversas instituciones empresariales y comerciales, en relación con los procesos de formación con las unidades productivas asociadas.

Fuente: Ministerio de Educación de Chile, Biblioteca del Congreso Nacional. www.bcn.cl

La educación chilena se rige por la Ley General de Educación (LGE), promulgada en el año 2009, esta sustituyó a la Ley Orgánica Constitucional de Educación (LOCE). La LOCE había sido establecida un día antes del final de la dictadura, en el año 1990. La LGE mantiene el sistema mixto de financiamiento y la libre elección del establecimiento escolar por parte de las familias. No obstante, a su vez, se aumenta parcialmente la regulación del estado sobre el sector educativo privado. La ley también define los objetivos para cada nivel del sistema educativo, modificando la duración de la educación primaria y secundaria, que pasa a ser de seis años en cada nivel, extensión que aún no se ha implementado (Chile, 2009).

Es importante señalar dos reformas posteriores a la LGE, realizadas durante el segundo mandato de Michelle Bachelet (2014-2018), que promovieron modificaciones relevantes al marco regulatorio del sistema educativo. La primera fue instituida mediante la Ley 20.845/2015, conocida como Ley de Inclusión, la que buscó, fundamentalmente, atenuar los mecanismos de mercado y la desigualdad educativa. Entre las principales modificaciones establecidas se encuentran la extinción progresiva de la financiamiento compartido, la prohibición del lucro por parte de las escuelas privadas y el fin de los procesos selectivos en las escuelas públicas y privadas subvencionadas por el Estado (Chile, 2015).

La segunda reforma –probablemente la más significativa desde 1990– se estableció mediante la Ley 21.040/2017, representa, en cierta medida, la recomposición del sistema educativo público nacional, desmantelado en la década de 1980. Dicha ley crea el Sistema de Educación Pública y los Servicios Locales de Educación Pública (SLEP), entidades que comienzan a reemplazar a las administraciones municipales en la gestión de las escuelas públicas. Se prevé que los establecimientos de enseñanza de los 346 municipios se distribuyan en 70 servicios locales, que están subordinados a la Dirección Nacional de Educación, instituida por la misma ley. La implementación de los SLEP se está realizando de forma gradual, de acuerdo con un calendario establecido para cada región (Chile, 2017).

Indicadores básicos y estructura del sistema educativo

En el 2021, el sistema escolar chileno registró, considerando todos los niveles, aproximadamente 5 millones de matrículas (Mineduc, 2021a). La escolaridad promedio de la población es de 11,2 años. Con respecto al nivel de enseñanza alcanzado por las personas desde 25 años, el censo de 2017 señaló que el 25,6 % concluyó solo la educación primaria, el 44,6 % finalizó educación secundaria y el 29,8 % tiene formación superior. La tasa de alfabetización a nivel nacional es de 96,4 % (INE, 2017).

Con respecto a la dependencia administrativa de las escuelas, Chile presenta un alto índice de privatización, como se mencionó en la sección anterior. Los establecimientos de subvencionados privados concentran el 64,6 % de las matrículas, que se distribuyen de la siguiente forma: particular subvencionada, 54,4 %, administración delegada, 1,2 %, y particular paga, 9 %. Los establecimientos públicos, que se encuentran en transición de la administración municipal a los SLEP, responden por el 35,4 % (Mineduc, 2021a).¹⁴

El sistema educativo se organiza en Educación Parvularia (pre-escolar), Primaria, Secundaria y Superior, además de las modalidades Educación Especial y Educación de Adultos (cuadro 1). El ciclo de escolaridad obligatoria tiene trece años de duración y abarca el último año de educación parvularia (segundo nivel de transición), la educación primaria y la secundaria.

Tanto la educación primaria como la secundaria se imparten a jornada completa. La implementación de este régimen en las escuelas públicas y subvencionadas comenzó en 1997 por medio del programa Jornada Escolar Completa (JEC).¹⁵

La Agencia de Calidad de la Educación realiza la evaluación de desempeño de los estudiantes. Su principal instrumento es el Sistema de Medición de la Calidad de la Educación (SIMCE). El SIMCE es la herramienta mediante la cual se realiza la aplicación censal de pruebas para los niveles primario (4° y 8° años) y secundario (2° año), al tiempo que se recoge una gran variedad de datos por medio de cuestionarios dirigidos a docentes, estudiantes, padres, madres y/o apoderados. La difusión de los resultados del SIMCE y la consecuente clasificación de establecimientos, así como la bonificación financiera para los profesionales cuyas escuelas obtienen buenos resultados, hacen que este sistema evaluativo ejerza gran influencia en el trabajo pedagógico.

14 Los datos se refieren a la educación preescolar, primaria y secundaria e incluyen las modalidades regular, especial y de adultos. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2021/03/APUN-TES-12_2021.pdf Acceso el 30 de junio de 2021.

15 La JEC representó un aumento del 30 % en la carga horaria anual de los estudiantes de educación primaria y secundaria. Las escuelas que funcionaban en dos o tres turnos comenzaron a tener un solo turno, lo que exigió del Estado una expresiva inversión en infraestructura y contratación de personal.

Tabla 2. Organización del Sistema Nacional de Educación de Chile.

Educación Parvularia	Sala cuna menor	0 a 1 año	Regular y Especial
	Sala cuna mayor	1 a 2 años	
	Nivel medio inferior	2 a 3 años	
	Nivel medio superior	3 a 4 años	
	1.º nivel de transición (pre kinder)	4 a 5 años	
	2.º nivel de transición (kinder)	5 a 6 años	
Educación Primaria*	1.º a 4.º primaria	6 a 9 años	Regular, Especial y de adultos
	5.º a 8.º primaria	10 y 13 años	
Educación secundaria*	1.º y 2.º secundaria - Formación general	14 y 15 años	
	3.º y 4.º secundaria - Formación diferenciada: Humanístico-científica, Técnico-profesional y Artística	16 y 17 años	
Educación superior	Técnico superior	A partir de 18 años	
	Bachillerato, licenciatura o profesional		
	Diplomado, postítulo o maestría		
	Doctorado		

*La LGE prevé el cambio en la duración de la educación primaria y secundaria, que será de seis años cada una.

Fuente: SITEAL/IEEP/Unesco, 2021.¹⁶

La Educación Parvularia se imparte a niños de 0 a 5 años. La etapa se organiza en seis niveles, de los cuales el último, conocido como *kinder* (5 años de edad) es obligatorio desde el 2013. Se encuentra en discusión un proyecto de ley que materializa dicha obligatoriedad en el sentido de la garantía de la oferta y la gratuidad. Al igual que en gran parte de América Latina, en Chile este sector tuvo una gran expansión de cobertura durante los últimos 10 años. La tasa de matrícula en el 2020 (antes de la pandemia) fue del 16,5 % para el grupo de edad de 0 a 2 años, del 47 % entre los 3 y los 4 años y del 92,5 % en el último nivel, de 4 a 5 años (Mineduc, 2021a).

¹⁶ Recuperado de: https://siteal.ieep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs_pt/chile_dpe_-_23_04_por-br.pdf Último acceso el 29 de junio de 2021.

Los principales sostenedores de las escuelas de educación parvularia que reciben financiamiento público son la Junta Nacional de Jardines Infantiles (JUNJI), entidad del Estado vinculada al Ministerio de Educación, y la Fundación Integra, entidad de derecho privado que administra una extensa red de instituciones educativas de educación parvularia. Además, por medio de convenios con la JUNJI mediante transferencia de fondos (VTF) y con la Fundación Integra, por medio del Centro de Atención Delegada (CAD), existen universidades, ONGs, municipalidades y SLEP que administran escuelas de este nivel. En el año 2020, la red privada subvencionada recibió la mayor parte de las matrículas (55 %). El resto se dividió entre la red pública (39 %) y la red particular (6 %) (Mineduc, 2021a).

La educación primaria corresponde al grupo de edad de 6 a 13 años, y actualmente posee 8 años de duración, se dividen en dos ciclos de 4 años cada uno. La obligatoriedad de esta etapa se estableció en 1965 y se considera universalizada en el país. La tasa bruta de escolarización es del 102 % y la tasa neta del 96,5 % (UIS, 2018).¹⁷

La educación secundaria tiene 4 años de duración y la edad prevista de los estudiantes es de 14 a 17 años. De acuerdo con la configuración actual, los dos primeros años son comunes y los dos últimos se dividen en tres itinerarios formativos: Científicos-humanista, Técnico-profesional y Artístico. La tasa bruta de escolarización es del 102,3 % y la tasa neta: 89 % (UIS, 2018).

El Sistema de Educación Superior se compone de dos subsistemas: el técnico profesional y el universitario. El país tiene 60 universidades, 39 institutos profesionales y 62 centros de formación técnica, de los cuales las instituciones privadas responden por aproximadamente el 80 % de las matrículas. La principal forma de ingreso es la Prueba de Selección Universitaria (PSU), que brinda acceso a instituciones que forman parte del Sistema Único de Admisión, compuesto por las principales universidades públicas y privadas. La tasa de cobertura neta es del 37,4 % y la tasa bruta del 53,5 % (Chile, 2017). La tasa de acceso inmediato, es decir, el porcentaje de estudiantes que concluye la

17 UIS (Unesco Institute for Statistics) <http://uis.unesco.org/en/country/cl> Último acceso el 29 de junio de 2021.

educación secundaria y al año siguiente ingresa a la educación superior fue del 47 % en el 2020 (Mineduc, 2021b).

La enseñanza superior de Chile se encuentra entre las más caras del mundo con respecto al promedio de ingresos familiares. Tanto las universidades privadas como las públicas son pagas, lo que resulta en un alto nivel de endeudamiento de los universitarios que no reciben becas de los programas de financiamiento estudiantil. A comienzos del 2018, pocas semanas antes del final del período presidencial de Michelle Bachelet, se aprobó la reforma de enseñanza superior (Ley número 21.091), que establece cambios progresivos hacia un modelo gratuito. El porcentaje de estudiantes con gratuidad se elevó, en un comienzo, al 60 %, y el objetivo era llegar al 100 %. Sin embargo, el traspaso de recursos públicos a instituciones privadas por medio del sistema de becas generó críticas por parte de diversos sectores de la sociedad.

En el 2021, el país registró más de 1,2 millones de matrículas en dicho segmento. Hubo un aumento del 3,7 % en la cantidad de alumnos con respecto al 2020, hecho que el Mineduc atribuye al aumento de las matrículas en los institutos profesionales y en programas de educación a distancia (Mineduc, 2021b).

Los docentes de Chile: caracterización general

De acuerdo con el Ministerio de Educación de Chile, durante el 2019 se registraron en el sistema escolar 249.865 docentes, de los cuales 235.231 (el 94,1 %) ejercen un solo cargo (Mineduc, 2020). En comparación con el 2018, se registró un aumento del 3,3 % en el número de profesores y un aumento del 2,9 % en el total de cargos docentes, aquello indica un aumento en la cantidad de profesores que trabajan en un solo establecimiento (Mineduc, 2020, p. 2).

En cuanto a la dependencia administrativa, el 44,9 % de los docentes se desempeñan en escuelas municipales o administradas por los SLEP y el 44,2 % en escuelas privadas subvencionadas. El ejercicio de la profesión docente en Chile está ejercido fundamentalmente por el género femenino (73,4 %), esto refleja el fenómeno de feminización de la profesión en el país. Los porcentajes de mujeres aumentan en la

educación primaria y en la educación parvularia, con 77,2 % y 94 %, respectivamente (Mineduc, 2020).

Un dato importante se relaciona con las funciones que cumplen los docentes. Se observa que la mayor parte ejerce funciones en las aulas de clases (83,4 %), seguida por los que se encuentran en cargos directivos (8,9 %) y por aquellos que ejercen diversas tareas de apoyo (2,8 %). Con respecto a la dependencia a la cual están vinculados, los docentes chilenos presentaron, en el 2019, un equilibrio entre las escuelas municipales o públicas (42,9 %) y las escuelas privadas subvencionadas (44,2 %). No obstante, la matrícula de las escuelas públicas continúa siendo inferior (Mineduc, 2020).

La formación docente en Chile se ofrece exclusivamente a nivel superior, tanto en las universidades públicas como en las privadas. Como consecuencia, un bajísimo porcentaje de los docentes ejerce el cargo sin un título de carácter profesional. En la siguiente tabla, publicada por Mineduc (2020), se observa que el 94,6 % de los que ejercen la docencia tienen un título profesional en el área de la educación, complementados por el 4,1 % de profesionales de otras áreas que se desempeñan como profesores. Tan solo el 1,1 % ejerce la actividad sin tener un título profesional.

Tabla 3. Distribución de los principales cargos docentes, según título profesional, 2019.

Título profesional	N°	%
Sin información	547	0,2 %
Titulado en educación	236.399	94,6 %
Titulado en otra área	10.170	4,1 %
No titulado	2.749	1,1 %
Total	249.865	100 %

Fuente: Centro de Estudios, División de Planificación y Presupuesto, Subsecretaría de Educación, Ministerio de Educación (Mineduc, 2020, p. 14).

La carrera docente: estatuto y sistema de evaluación

En el escenario reformista de los gobiernos de centro-izquierda, se hizo mucho hincapié en el debate nacional la necesidad de abordar la

calidad de la educación, en particular de la educación municipal/pública. La idea dominante era de que la calidad de la educación era resultado directo de la calidad de la docencia. Esa tendencia se tradujo en una serie de reformas, como la ampliación de la jornada escolar y los cambios curriculares, así como en políticas cuya justificación fue el fortalecimiento de la profesión docente.

En el contexto del restablecimiento de la democracia, debido a la desvalorización de la profesión docente, así como por la presión ejercida por parte de las organizaciones sindicales de profesores, la docencia conquistó un estatuto jurídico propio, que reglamentó el ejercicio de la profesión. El Estatuto de los Profesionales de la Educación, publicado en la Ley 19.070/1991 y posteriormente modificado por diversos reglamentos, se considera el primer hito normativo en el largo camino por intentar hacer justicia a los daños generados durante la dictadura.

El Estatuto reglamenta la remuneración, la relación de horas lectivas y no lectivas, reconoce el derecho al perfeccionamiento profesional, establece posibilidades de desarrollo de formación en servicio y – tal vez lo que presentó mayor significancia en la formación de una nueva carrera – establece las normas básicas para los mecanismos de evaluación con base en el desempeño de los profesores (Chile, 1991; Bonifaz, 2011). Este estatuto continúa siendo la base de la carrera docente en Chile.

Más tarde, en una segunda etapa, se creó la Ley del Sistema de Evaluación del Desempeño Profesional Docente número 19.961 (Chile, 2004). El proceso de elaboración del sistema se extendió entre los años 1998 y 2005 y contó con la participación de autoridades gubernamentales, principalmente del Ministerio de Educación, de representantes de los municipios agrupados en la Asociación Chilena de Municipalidades, del Colegio de Profesores de Chile y de diversos actores que representaban a los sectores de opinión (Assaél; Pavez, 2008). Para la ejecución de este sistema de evaluación, fue necesario estandarizar los parámetros de desempeño que serían medidos, lo que resultó en la construcción, en el año 2003, del *Marco para la Buena Enseñanza* (MBE).

Finalmente, en el 2016 se promulgó la Ley n° 20.903 que *“Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas”*. Las

principales características de este sistema son las siguientes:

1. Solo las universidades acreditadas pueden ofrecer formación inicial docente y las respectivas carreras deben estar aprobadas por la Comisión Nacional de Acreditación (CNA). El objetivo de esa medida es, en parte, corregir la acentuada desregulación de la enseñanza superior.
2. Se instituye y reconoce financieramente la función de la mentoría (acompañamiento de profesores principiantes por parte de colegas con más experiencia).
3. El sistema tiene, además de la fase provisoria (Acceso), dos fases de desarrollo pedagógico de carrera docente: la primera, de carácter obligatorio, contempla tres niveles (Inicial, Temprano y Avanzado) y una segunda fase de carácter voluntario (Experto I y II). La progresión hacia cada uno de esos niveles se define mediante una combinación entre el resultado del portafolio (uno de los instrumentos de la Evaluación Docente), el desempeño obtenido en la prueba estandarizada de conocimientos disciplinares y pedagógicos, y los años de experiencia expresado en bienios.¹⁸
4. Existen consecuencias para los docentes que no logran avanzar en la fase básica obligatoria de desarrollo de la carrera, como es la desvinculación temporal de dos años, e incluso la eliminación permanente del cargo en establecimientos con subvención estatal.¹⁹

Tanto los resultados de la evaluación docente como la estratificación resultante del Sistema de Desarrollo Profesional Docente muestran que el porcentaje de profesores que obtienen resultados malos (con consecuencias negativas) es pequeño. Sin embargo, aquellos que alcanzan los niveles más elevados de la carrera y, por lo tanto, las mejores remuneraciones, también son escasos, no superando el 10

18 Para alcanzar los niveles de desarrollo Temprano y Avanzado se exigen 4 años de experiencia. Para avanzar hacia Experto I y II, el docente debe tener como mínimo 8 años de experiencia, así como haber permanecido 4 años en el nivel anterior.

19 Si el docente no sale del nivel Inicial luego de dos procesos evaluativos consecutivos, debe desvincularse del cargo. De manera similar, el docente que se encuentra en el nivel Temprano y no logra avanzar hacia el Avanzado en dos procesos consecutivos sufre una desvinculación del sistema por dos años. A su regreso, deberá realizar las evaluaciones en un plazo máximo de cuatro años. Si no logra avanzar, será desvinculado definitivamente de la red pública de enseñanza (Ley número 20.903, Chile, 2016).

%. Entre los docentes del sector público, el 75 % se concentra en los niveles Inicial, Temprano y Avanzado, y el 25 % restante se encuentra principalmente en el nivel de Acceso (9,9 %) y Experto I y II (9,4 %) (Mine-duc, 2020, p. 2). En el 2020, la evaluación docente suspendió la obligatoriedad debido a la pandemia, su realización fue carácter voluntaria, asegurando que los docentes que lo desearan podrían realizarla.²⁰

La docencia durante la crisis sanitaria: qué dicen los datos de la encuesta

La encuesta *Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia* tuvo como objetivo analizar la repercusión de las medidas de aislamiento social en el trabajo de los docentes de educación primaria y secundaria en las escuelas de América Latina. Los datos se recopilaron entre el 15 de octubre y el 25 de noviembre del 2020 por medio de un cuestionario en línea autoaplicado, que se puso a disposición mediante *Google Forms*. Respondieron el cuestionario un total de 28.415 profesores, de 13 países.²¹

En Chile, la encuesta fue realizada en asociación con la *Red Estrado* local y contó con el apoyo de las siguientes instituciones y asociaciones: *Colegio de Profesores de Chile*, *Observatorio Chileno de Políticas Educativas*, *Red de Investigadores en Educación Chilena*, *Alto al Simce*, *Movimiento por la Unión Docente*, *Movimiento Pedagógico Sexta*, *Departamento de Estudios Pedagógicos de la Facultad de Filosofía y Humanidades de la Universidad de Chile*, *Centro de Investigación Educación Inclusiva* y *Facultad de Pedagogía de la Universidad Academia de Humanismo Cristiano*. Para llegar a los profesores, se utilizaron mensajes de correo electrónico y de WhatsApp, así como divulgando a través de las redes sociales.

La muestra estuvo compuesta por 744 docentes, que se dispusieron a responder el cuestionario, por lo cual no tiene gran representatividad. No obstante, es una muestra que nos permite vislumbrar lo que los docentes chilenos vivieron en el contexto de la crisis sanitaria del COVID-19.

20 Según lo dispuesto en la Ley número 21.272, del 7 de octubre de 2020.

21 Los países que participaron fueron los siguientes: México, El Salvador, Honduras, Costa Rica, Panamá, República Dominicana, Colombia, Ecuador, Perú, Brasil, Chile, Paraguay y Uruguay. Los datos de la República Dominicana no se consideraron en los resultados generales del estudio debido al tamaño reducido de la muestra obtenida.

Perfil de los sujetos

El universo de docentes participantes se compone de 79 % de mujeres y 21 % de hombres. Como se observa en la Figura 2, el 86 % tiene más de 30 años, lo que indica la predominancia de profesores con más experiencia. Los mayores de 60 años, que formaron parte del grupo de edad de riesgo para el COVID-19, son el 7 %. La composición por género de la muestra se equipara a la tendencia general en Chile, donde la profesión es, desde hace varias décadas, una actividad feminizada.

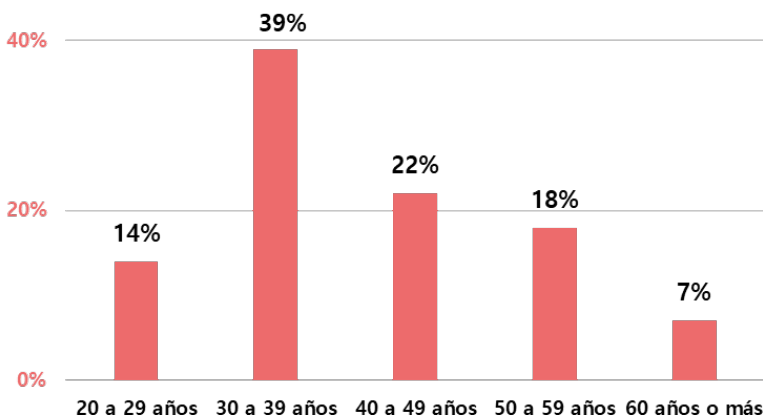


Figura 2. Distribución de la muestra por grupo de edad.

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

En lo que respecta al nivel de enseñanza en la que se desempeñan, predominan los docentes de Educación Primaria (54 %), seguidos de los de Educación Secundaria (40 %) y Educación Parvularia (6 %).

Es interesante observar que la mayor parte de la muestra se compone de profesores de primaria, etapa que se asocia con la docencia femenina. Con respecto a la edad, la mayor parte de los encuestados superan los 5 años de experiencia. No obstante, la gran mayoría de los participantes se ubican bastante lejos, 10 años o más, de la finalización de sus trayectorias como docentes.

La mayor parte de los encuestados (66 %) se desempeña en escuelas públicas (municipales, SLEP o parvularia VTF), el 34 % trabaja en escuelas privadas subvencionadas y el 4 % en establecimientos de administración delegada, incluso algunos de ellos están vinculados a más de un tipo de institución. El hecho de que la encuesta obtuvo un mayor índice de participación entre los docentes de escuelas públicas no llama la atención de quienes conocen el movimiento docente chileno. La participación política y, particularmente, la representatividad que tiene el *Colegio de Profesores de Chile* se concentra casi con exclusividad en los docentes vinculados a las escuelas municipales o a los Servicios Locales de Educación.

Suspensión de las clases presenciales y desarrollo de actividades escolares remotas y/o a distancia

Las escuelas chilenas permanecieron cerradas para las actividades presenciales por un largo período, el cierre físico de las aulas comenzó en la quincena de marzo del 2020²². Esta realidad se produjo a pesar del hecho de que el ministro de educación, de forma sistemática y sin considerar el momento sanitario, insistió en la reanudación de las clases presenciales, discurso que recibió críticas, no solo por su insistencia irracional, sino porque también incluyó juicios de desvalorización dirigidos al gremio docente.

Al momento de la recopilación de los datos, el 99,3 % de los docentes se encontraban realizando actividades de trabajo no presenciales, tanto desde su casa como desde la escuela, mientras que el 0,7 % restante declaró que las actividades escolares estaban suspendidas. El índice de profesores en actividad fue el más alto entre los países estudiados, con un promedio del 92,4 %, lo que indica que las escuelas chilenas respondieron más rápidamente a las demandas del contexto no presencial. Esta conclusión adquiere mayor importancia cuando se constata que el gobierno de Sebastián Piñera y, particularmente, el del Ministerio de Educación, no proporcionaron los recursos materiales para la implantación de los sistemas de educación a distancia.

22 En diversos municipios hubo períodos de reapertura, en consonancia con las fases del plan *Paso a Paso, nos cuidamos*, que considera los indicadores locales.

Disponibilidad y utilización de recursos tecnológicos por los docentes

Los datos que emanaron de la encuesta comprobaron que, para la gran mayoría de los profesores, el uso de herramientas digitales en la docencia fue una situación inédita. Nada menos que el 95,2 % declaró que no contaba con formación ni experiencia previa en la preparación y en la implementación de clases no presenciales. Con respecto al grado de dificultad percibido en el manejo de las tecnologías digitales, la mayor parte de los docentes se ubicó en una posición intermedia. Sin embargo, en comparación con el promedio de los países estudiados, los chilenos demostraron tener mayores facilidades en el uso de estos recursos, como se observa en la Figura 3.

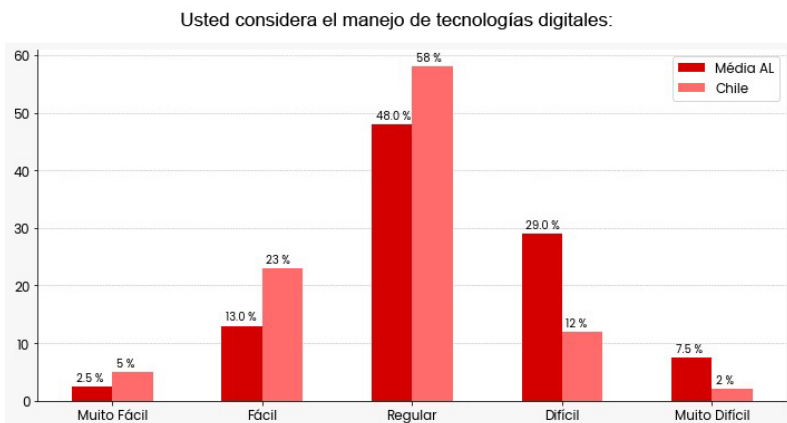


Figura 3. Grado de dificultad percibido por los docentes en la utilización de recursos tecnológicos en Chile y en América Latina.

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

Entre los encuestados que estaban realizando trabajo no presencial, el 93,1 % declaró que contaba con los recursos necesarios para impartir clases remotas. El teléfono celular es el dispositivo más usado por los docentes chilenos (78 %), seguido por el portátil (59 %) y la computadora de escritorio (41 %). Con respecto a la conectividad, el 86 % de

los docentes tienen Internet de banda ancha, el segundo índice más alto entre los países encuestados, solo superado por Uruguay (89 %).

El acceso a las tecnologías digitales, especialmente el recurso de Internet, es una realidad masificada entre los profesores chilenos. Sin embargo, debido al conservadurismo en lo que respecta a la enseñanza impartida en el país, dichos recursos no se encontraban incorporados a los procesos pedagógicos, poseían poca centralidad, particularmente esto se debería a la escasa importancia que se otorga a las tecnologías en los cursos de formación de profesores.

Además de adaptar las estrategias didácticas metodológicas al nuevo régimen, los docentes tuvieron que hacer uso de sus propios recursos para planificar e impartir, desde sus casas, las clases remotas. Algunos establecimientos desarrollaron plataformas digitales, pero la mayor parte hizo uso de las plataformas gratuitas como *Google Classroom* y *Google Meet*.

Cabe señalar que en Chile se aprobó, recientemente, una ley que regula el teletrabajo (Ley número 21.220 - Oficio D. 26/3/2020). Dicha legislación establece que es el empleador el que debe suministrar todos los recursos necesarios para el desarrollo de actividades laborales a distancia. La senadora Yasna Provoste y el primer vicepresidente nacional del Colegio de Profesores de Chile solicitaron un pronunciamiento a la Contraloría General de la República sobre la regulación del teletrabajo docente.

La Contraloría respondió que dicha ley no se aplica a los trabajadores de la educación, pues los mismos están regulados por el estatuto docente y por un mandato estatutario operado por las autoridades estatales. Lo que llama la atención en esta interpretación es que aunque el Ministerio de la Salud estableció, por medio de la *Resolución Exenta n.º 180/2020*, la suspensión de las clases presenciales, no hubo, por parte del Ministerio de Educación, indicación de la naturaleza del trabajo a distancia. Al contrario, se dejó a criterio de las comunidades escolares, principalmente a iniciativa y bajo la responsabilidad de los profesores, la resolución de los problemas de recursos materiales e inmateriales que permitieran la educación a distancia. Este aspecto se relaciona con los datos que presentamos en los próximos tópicos, donde abordamos las condiciones de trabajo y el apoyo ofrecido a los docentes.

Apoyo institucional y condiciones de trabajo de los docentes

Se les preguntó a los docentes acerca del apoyo institucional que recibieron para impartir las clases no presenciales. Las respuestas indicaron la presencia de diferentes recursos de apoyo, entre los cuales se destacan las plataformas o aplicaciones pedagógicas y el material impreso.

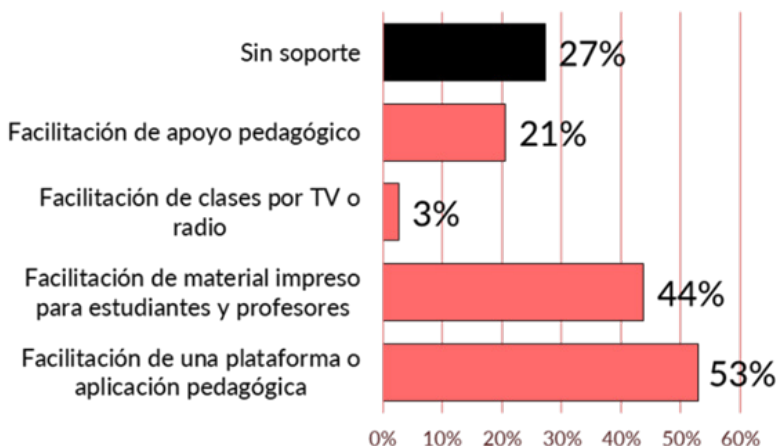


Figura 4. Tipo de apoyo ofrecido por la red/escuela para el desarrollo de actividades no presenciales.

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

Considerando que la pregunta se refiere a la relación con la estructura administrativa más cercana a las funciones docentes, es pertinente considerar que nada menos que el 27 % de los encuestados declaró no haber recibido ningún tipo de apoyo. Por otra parte, la utilización de material impreso (44 %) remite a las dificultades de acceso a los recursos digitales por parte de los estudiantes, lo que refleja la omisión del gobierno central en poner a disposición los equipamientos necesarios y ampliar el acceso a Internet, en particular para los grupos sociales más vulnerables.

En lo que respecta a la carga horaria dedicada a las actividades pedagógicas, un porcentaje expresivo de los docentes participantes (87 %) declaró estar trabajando más, índice cercano al promedio de los paí-

ses estudiados, que fue del 87,5 %. Estos resultados, coincidentes con los datos emanados en otras encuestas realizadas en el contexto de la pandemia, aquello ponen de manifiesto que la sobrecarga de trabajo repercutió duramente en la actividad docente, presentando altos niveles de estrés, sobrecarga y tensión, entre otras consecuencias relacionadas con la salud mental.

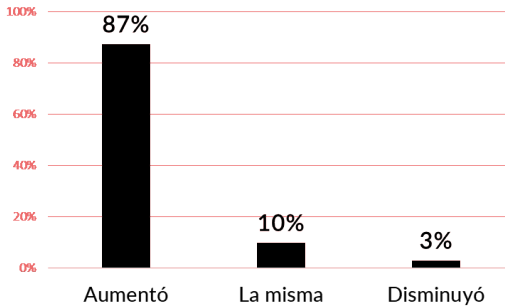


Figura 5. Dedicación en horas de trabajo a la preparación de clases no presenciales, en comparación con las presenciales.

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

El fenómeno de la intensificación se ha abordado en diversos estudios sobre la profesión docente, en particular a partir de las reformas educativas inspiradas en los principios de la Nueva Gestión Pública (NGP), que en Chile se produjeron a partir de la década de 1980 y en la mayor parte de los países latinoamericanos a partir de 1990. De acuerdo con Mancebo (2007, p. 470), estos estudios problematizan “[...] cambios ocurridos en la jornada laboral de orden intensivo (aceleración en la producción en un mismo intervalo de tiempo) y extensivo (más tiempo dedicado al trabajo)”. Los análisis enfatizan aspectos como el aumento del malestar docente, la desmovilización de los colectivos y las consecuencias sobre la salud de los docentes.

La intensificación del trabajo se manifiesta a diario en el aumento de las funciones que los docentes deben asumir, se ven obligados a ejercer una multiplicidad de actividades y tareas, así como por el au-

mento de la carga horaria de trabajo, acompañada por la aceleración del ritmo y la disminución de los tiempos de descanso. Las dificultades relativas a las condiciones de trabajo, como las deficiencias de infraestructura, los materiales y los recursos humanos que apoyen el trabajo pedagógico, también contribuyen a la intensificación en la medida en que el profesor se ve obligado a movilizar estrategias compensatorias para asegurar la calidad de la enseñanza en condiciones adversas.

El contexto de la pandemia intensificó lo que ya se venía observando en las últimas décadas, al tiempo que produjo un expresivo aumento de las demandas de trabajo doméstico, y particularmente, sobre el cuidado de los hijos, lo que afectó principalmente a las mujeres. Los datos del conjunto de países estudiados revelan que solo el 39 % de las profesoras comparten el trabajo doméstico con otras personas, mientras que entre los profesores ese índice es del 64 %.

Interacción con los estudiantes y expectativas de aprendizaje

Los docentes también evaluaron el nivel de interacción con los estudiantes durante el período no presencial. Los resultados revelan un cuadro preocupante (Figura 6), en el que menos del 20 % de los profesores lograron interactuar con todos o con casi todos sus alumnos.



Figura 6. Proporción de estudiantes con los cuales los docentes mantienen interacción regular.

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

Una problemática que se plantea para la lectura y problematización de estos datos se refiere al hecho de que la interacción con los alumnos respondería, de acuerdo con la visión social predominante, al esfuerzo o al voluntarismo de los docentes. No son pocas las imágenes y discursos transmitidos en las escuelas e incluso en los medios de comunicación en los que los profesores, a partir de un ejercicio vocacional, resuelven los problemas o las injusticias del sistema. Desde ese punto de vista, la falta de interacción regular con los estudiantes (el 50 % declara tener contacto con menos de la mitad de sus alumnos) puede ser vista como falta de vocación del docente, no llegando a problematizar las condiciones materiales.

El bajo nivel de interacción entre profesores y alumnos manifiesta el inmenso desafío impuesto a la comunidad educativa, al parecer aquello está relacionado con las bajas expectativas expresadas por los entrevistados con respecto a la apropiación de los contenidos por parte de los niños y jóvenes en el régimen no presencial, tal como indica la Figura 7.

Al final del período de clases no presenciales, el contenido...

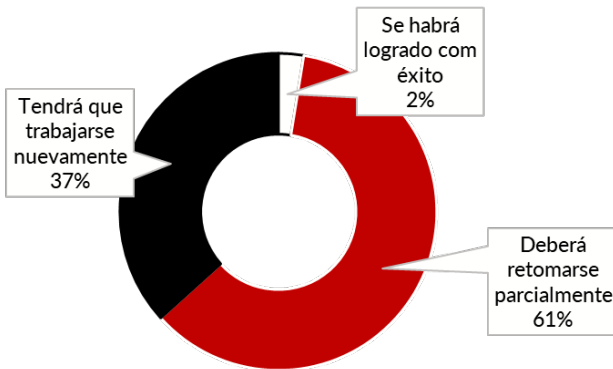


Figura 7. Expectativas de los docentes en cuanto a la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes

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

El desafío de analizar los datos cuantitativos originados en la encuesta radica en la complejidad de establecer un diálogo con estas cifras y profundizar en ciertos aspectos. Los datos sobre las expectativas de los docentes con respecto al aprendizaje de los estudiantes (Figura 7) deben interpretarse tomando en cuenta el contexto desde el cual los sujetos participantes se expresan. La percepción de que el régimen no presencial contribuye muy poco a la apropiación de los contenidos se relaciona con la creencia – transversalmente instalada – de que la educación en el aula es insustituible. Se plantea, de ese modo, la idea de que solo en esta naturaleza de enseñanza presencial, el aprendizaje profundo o significativo se podría desarrollar, cuestión que ciertamente no cuenta con respaldo investigativo.

La salud mental de los docentes

La salud mental de los profesores se vio afectada por una interacción de factores, entre los cuales podemos citar los procesos de responsabilización y de intensificación del trabajo docente, el debilitamiento de los vínculos laborales, el aumento del individualismo – con el consecuente debilitamiento del sentido colectivo de la docencia – y la opacidad de las fronteras entre la vida privada y la actividad profesional. El régimen de trabajo no presencial, además de potenciar algunos de dichos factores, impulsó, de forma radical, el complejo mensaje de la “reinención docente”.

Se interrogó a los participantes en la encuesta acerca de en qué medida el contexto laboral actual repercutió en su salud mental y se solicitó que indicaran, en una escala de 1 a 5, el grado en el que se sienten afectados (o no).

En comparación con el panorama general de la encuesta, Chile fue el país que presentó una mayor cantidad de docentes que se posicionaron en los dos grados más altos de la escala (70 %), es decir, que sienten que su salud mental está considerablemente afectada. Estos datos son altamente significativos, pero deben leerse y analizarse a la luz del contexto establecido en el sistema escolar chileno.

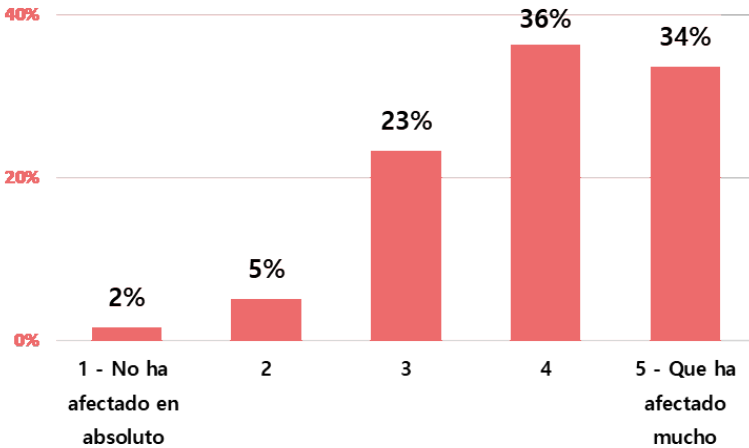


Figura 8. Percepción de los docentes acerca de cómo el momento actual afecta su salud mental.

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

Se trata de un sistema en el que el mercado tiene una gran centralidad, la competencia es un valor fundamental y la productividad, la eficacia y la eficiencia se convirtieron en referencias escolares, aspectos reforzados por los principios de la NGP. No es de extrañar, pues, que los profesores sean vistos como el principal recursos para lograr indicadores valorizados en el mercado educativo, pues son considerados actores clave en dicho proceso. La repercusión es que los mismos docentes fueron incorporando, de manera natural, las racionalidades presentes en el mercado, como el individualismo y la actividad emprendedora. A pesar del escaso apoyo recibido por parte del Ministerio de Educación y del Estado en general, dichas características se pusieron en marcha para fortalecer la enseñanza en tiempos de crisis sanitaria. A su vez, los docentes sienten el abandono por parte de las autoridades y una mayor intensificación de sus funciones, lo que produce, como consecuencias más evidentes, un deterioro relacionado con los problemas de salud mental y el surgimiento de un malestar generalizado.

Consideraciones finales

La crisis sanitaria del COVID-19 en Chile se yuxtapuso a la crisis política que venía desarrollándose desde octubre del 2019. El contexto de la pandemia generó un escenario educativo sin precedentes en la historia reciente y la suspensión de las clases presenciales, sin una orientación clara por parte del Ministerio de Educación, llevó a que cada comunidad educativa buscara estrategias para mantener los procesos de enseñanza y aprendizaje.

El gobierno y el Ministerio de Educación reforzaron el discurso de que la educación presencial era insustituible y fundamental. Si bien los indicadores de salud no permitían el regreso a clases, los esfuerzos del gobierno a favor de la educación remota fueron escasos y se concentraron en aspectos como la adecuación curricular, los dispositivos de educación a distancia y la entrega de computadoras, que incluso ya se ofrecían regularmente a estudiantes de séptimo año de educación primaria. En lo que se refiere al acceso de los estudiantes a Internet, las escuelas públicas tuvieron que hacer uso de recursos provenientes de la Subvención Escolar Preferencial (SEP).

De hecho, el apoyo a los docentes fue casi inexistente por parte del gobierno central, así como del Ministerio y de la gran mayoría de los sostenedores. En sentido opuesto, el ministro de educación insistió, a lo largo de 2020 y durante parte del 2021, en afirmar que existían las condiciones para el regreso a las clases presenciales, independientemente del contexto sanitario, al tiempo que insinuó que la oposición a la reapertura de las escuelas por parte del Colegio de Profesores de Chile reflejaba una postura más bien de pereza. En definitiva, no solo faltó apoyo para que los profesores desarrollaran la educación remota, sino que también la docencia fue desacreditada públicamente, al tiempo que se intentaba garantizar que la maquinaria educativa continuara funcionando, por ejemplo, con la aplicación de las evaluaciones estandarizadas.

Los datos que arrojó la encuesta, nos dicen que, a pesar de que gran parte (95,2 %) de los docentes no tienen formación en enseñanza a distancia, hicieron todo lo posible para que ese tipo de educación fuese

efectiva, teniendo que invertir sus propios recursos, con escaso apoyo institucional en aspectos materiales y de conocimientos técnicos.

Los profesores chilenos asumieron la mayor parte de la responsabilidad para llevar a cabo los procesos educativos, sustituyendo las estructuras escolares desde sus espacios privados y comprometiendo sus vidas familiares. Al observar los datos presentes en la encuesta, y tomando en cuenta el contexto económico, social e histórico en que el sistema educativo chileno se inserta, podemos aventurarnos a concluir que la educación centrada en el mercado y el surgimiento de la NGP generaron una "forma de ser" tanto de las instituciones escolares como de los profesores. El aspecto central de esa "forma de ser" es mostrarse capaz de resolver problemas, en el caso de las escuelas, por medio de medidas que refuerzan la autonomía y la gestión de recursos, en el caso de los docentes, por medio de la gestión de su propia persona y de sus tiempos de vida.

La idea de que la calidad de la enseñanza se relaciona con la movilización de las competencias individuales de cada profesor, puede haberse acentuado en el contexto actual de la crisis sanitaria. Eso puede explicar algunos datos sobre la intensificación del trabajo (el 87 % de los entrevistados declaran que la demanda de trabajo aumentó). Si relacionamos ese aspecto con la sensación de abandono percibida por los docentes, podemos encontrar una explicación para el alto porcentaje (70 %) de los que declaran que su salud mental se vio significativamente afectada.

Finalmente, afirmamos que con seguridad serán necesarios más estudios sobre las condiciones de trabajo docente en el contexto de la crisis sanitaria del COVID-19. En el caso de Chile, en particular, es importante que el enfoque de investigación supere el análisis de la coyuntura misma. Esto implica reconocer aspectos asociados a la intensificación del trabajo docente, la culpabilización, e incluso las características asociadas al individualismo y al emprendedurismo presente en los docentes chilenos, promovidas por las políticas públicas que regulan la carrera docente y el sistema educativo en general. Estos aspectos inciden no solo en los altos niveles de competencia en las escuelas, sino

también en la frustración y los problemas socioemocionales que han precedido al contexto de la crisis sanitaria.

Referencias

- Aguilera, N. S. (2015). Una revolución neoliberal: la política educacional en Chile desde la dictadura militar. *Educação e Pesquisa*, 41 (n. spe), 1473-1486.
- Assaél, J., & Pavez, J. (2008). La Construcción e Implementación del Sistema de Evaluación del Desempeño Docente Chileno: Principales Tensiones y Desafíos. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 1 (2), 42-55.
- Bonifaz, R. (2011). "Origen de la Evaluación Docente y su conexión con las políticas públicas en educación". En Manzi, J.; González, R. & Sun, Y. *La Evaluación Docente en Chile*. Santiago de Chile: Mide UC.
- Cepal /Unesco (2020). *La educación en tiempos de la pandemia de COVID-19*. Santiago de Chile, 2020.
- Chile (2020). *Guía Lenguas Indígenas presentes en Chile*. Santiago de Chile: Ministerio de las Culturas, las Artes y el Patrimonio.
- Chile (2017). *Encuesta de Caracterización Socioeconómica Nacional 2017*. Santiago de Chile: Ministerio de Desarrollo Social.
- Chile (2016). *Ley N.º 20.903*. Crea el Sistema de Desarrollo Profesional Docente y modifica otras normas. Valparaíso: Congreso Nacional.
- Chile (2015). *Ley N.º 20.485*. De inclusión escolar [...]. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile.
- Chile (2009) *Ley N.º 20370*. Ley General de Educación. Santiago de Chile: Diario Oficial de la República de Chile.
- Chile (2004). *Ley N.º 19.961*. Crea el Sistema de Evaluación de Desempeño Profesional Docente. Valparaíso: Congreso Nacional.
- Chile (1991). *Ley N.º 19.070*. Que fija el Estatuto de Profesionales de la Educación. Valparaíso: Congreso Nacional.
- Cox, C. (2003). Las políticas educacionales de Chile en las últimas dos décadas del Siglo XX. In: COX, Cristián (Ed.). *Políticas Educativas en el cambio de siglo. La reforma del sistema escolar de Chile*. Santiago de Chile: Editorial Universitaria.
- Boenniger, E. (1997). *La democracia en Chile, lecciones de gobernabilidad*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.
- Delamaza, G. (2013). "Participación ciudadana y construcción democrática en Chile. Balance de un cuarto de siglo". En De la Fuente, G & Mlynarz, D. *El pueblo unido...Mitos y realidades sobre la participación ciudadana en Chile*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia – Chile. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.
- Instituto Nacional de Estadísticas (2018). *Síntesis resultados Censo 2017*. Santiago de Chile.
- Mancebo, D. (2007). Agenda de pesquisa e opções teórico-metodológicas nas investi-

gações sobre trabalho docente. *Educação e Sociedade*, 28(99), 466-482.

Mineduc (2020). *Apuntes 8. Variación Docente 2020*. Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación. https://centroestudios.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/100/2020/10/APUNTES-8_2020_f01.pdf Último acceso: 4 de julio de 2021.

Mineduc (2021a). *Apuntes 14. Resumen Estadístico de la Educación 2020*. Unidad de Estadísticas, Centro de Estudios, Ministerio de Educación. https://centroestudios.mineduc.cl/wcontent/uploads/sites/100/2021/03/APUNTES-14_2021.pdf Último acceso el 30 de junio de 2021.

Mineduc (2021b). *Matrícula en Educación Superior – Informe 2021*. Subsecretaría de Educación Superior, Ministerio de Educación.

OCDE (2019). *Society at a Glance 2019*. OECD Social Indicators. <http://www.oecd.org/social/society-at-a-glance-19991290.htm>.

Salazar, G., & Pinto, J. (2002). *Historia Contemporánea de Chile, Vol. 3. La Economía: Mercados, Empresarios y Trabajadores*. Santiago de Chile: Lom Ediciones.

Verger, A. Moschetti, M., & Fontdevilla, C. (2017). *La privatización educativa en América Latina: una cartografía de políticas, tendencias y trayectorias*. Barcelona: Internacional de la Educación.

Pandemia y Trabajo Docente en Colombia: Lecturas en Contexto¹

María Cristina Martínez-Pineda
Myriam Cecilia Leguizamón González
Dayana Cardona-Torres

Presentación

Dos vendavales planetarios están cumpliendo 35 años: el neoliberalismo y la red de internet. Al comienzo parecían lo mismo, se confundían en la palabra globalización. Pero una cosa es el mundo en manos del mercado, y otra cosa es la comunicación en manos de toda la humanidad.

Fenómenos como esta pandemia se han movido entre esas dos oleadas distintas, la de un modelo económico y político que sigue fingiendo un supuesto orden, y la red mundial de comunicaciones que informa, divulga, alarma y desconcierta, pero no nos afina el criterio para escoger entre ese mar de verdades, rumores, engaños y puntos de vista. El problema verdadero ya socavaba el mundo bajo nuestros pies antes del coronavirus, y seguirá siendo el gran peligro cuando por fin volvamos a las calles.

— William Ospina

La crisis global provocada por el coronavirus está planteando grandes cambios sociales, políticos y económicos que dejan consecuencias en el día a día. En el sector educativo aconteció lo que parecía imposible, el cierre de todas las escuelas y universidades como medida de contención de la pandemia. Decretada la cuarentena, millones de niños, jóvenes y maestros fueron obligados a quedarse en casa y asumir las actividades escolares mediadas por diferentes tecnologías. Una situación para la que no estábamos preparados porque quizá nunca se estará listo para una ruptura con la cotidianidad de la vida que puso al desnudo que la educación pública, en todos sus niveles, afronta las consecuencias de un modelo económico y político que agrava la des-

1 Este texto recoge y amplía las flexiones presentadas en el artículo *Trabajo docente en tiempos de pandemia. Mirada desde los maestros colombianos*, realizada por Martínez, et.al (2021) (en prensa).

igualdad social; que ha hecho a los pobres más pobres, a las instituciones públicas más precarias y a los Estados más débiles. Sin embargo, una situación que ratifica esta situación es que las instituciones modernas, particularmente el Estado, no pueden ceder las responsabilidades de garantizar los derechos de los ciudadanos, especialmente los de salud y educación; también, se ha puesto en evidencia que las lógicas del mundo global operan fundamentalmente para el mercado y para la clase alta, no para la democracia, ni para los ciudadanos de a pie.

En Colombia, de manera similar a lo que acontece en todos los países de la región, el COVID-19 nos encuentra en medio de un sistema educativo precario, que no garantiza el derecho a la educación para todos los ciudadanos, el sistema es profundamente dispar en condiciones de acceso y permanencia, como reflejo de una sociedad con desigualdades sistémicas como se aprecia en las disímiles condiciones de vida de los colombianos.

En este contexto de incertidumbre y reveses, la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente -Red Estrado- y la Internacional de la Educación -IEAL-, propusieron realizar la encuesta *Trabajo Docente en tiempos de pandemia*, de forma simultánea en 14 países latinoamericanos². Cada país, con el liderazgo por las instituciones, organizaciones y otros actores educativos integrantes de la red lideró su aplicación.

Este texto presenta los resultados del estudio realizado. Su contenido se estructura en 4 apartados: el primero presenta una información preliminar que esboza a grandes rasgos algunos datos del contexto sociopolítico colombiano, el sistema de salud y la curva de la pandemia; el segundo presenta algunas generalidades del sistema educativo que sirve de base para la comprensión de los resultados de la encuesta; el tercero y central del texto, presenta los resultados de la encuesta y finalmente, a manera de balance se plantean algunas consideraciones generales.

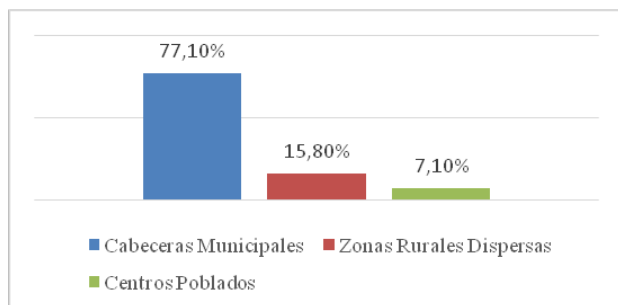
Visos del contexto colombiano

Colombia se define como una nación multiétnica y pluricultural. El Censo Nacional de Población y Vivienda (CNVP) de 2018 identificó 3

2 Los países participantes fueron: Brasil, Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

grupos poblacionales: población negra, afrocolombiana, raizal y palenquera; gitana o Rrom; y pueblos indígenas. El artículo 10 de la Constitución Política de 1991 (CP), especifica que el castellano es la lengua oficial, además de reconocer la existencia de otras lenguas y dialectos pertenecientes a los pueblos originarios³. No obstante, el predominio del castellano en todas las esferas sociales y en el sistema educativo, hace que en general se desconozca la riqueza lingüística y cultural del país, hecho que pone en riesgo la pervivencia de estas lenguas en los territorios y en las futuras generaciones.

La *división político-administrativa* del país se estructura en departamentos (32), municipios (1102) y 18 áreas no municipalizadas para un total de 6.742 cabeceras municipales y centros poblados (Geoportal DANE, 2021). El país cuenta con una *población* de 48.258.494 (48.8% hombres y 51.2% mujeres). El 22.6% entre 0 a 14 años, el 68.2% entre 15 y 64 años y el 9.1% 65 años o más. Con base en la pirámide poblacional el país cuenta con un crecimiento estable, sin embargo, se observa una disminución de los niveles de natalidad a partir del año 2010. La mayor concentración poblacional se encuentra en las grandes ciudades y en las cabeceras municipales que corresponde al 77,1%; el 15,8% se ubica en las zonas rurales dispersas y el 7,1% en centros poblados⁴. (CNPV, 2018) (Ver gráfica 1).



Gráfica 4.1. Distribución de la población colombiana por ubicación territorial.

Fuente: CNPV (2018).

- 3 El Ministerio de Cultura estima un aproximado de 68 lenguas nativas habladas alrededor de 850.000 personas, distribuidas de la siguiente manera: 65 lenguas indígenas, o indoamericanas, dos lenguas criollas habladas por afrodescendientes (el creole y el Ri Palengue) y la Romaní por el pueblo Rrom o Gitano. Ministerio de Cultura. Lenguas Nativas y Criollas de Colombia.
- 4 Se refiere a pequeños caseríos y corregimientos que se ubican en zonas rurales.

Económicamente Colombia está catalogada como un país en vía de desarrollo y se reconoce como uno de los más desiguales del continente. La riqueza está concentrada en un porcentaje mínimo de la población, hecho que incrementa las condiciones de pobreza extrema. Para el año 2021 el ingreso económico mínimo se fijó en \$908.526 pesos colombianos, cerca de 259.65 dólares. En total se registran más de 21 millones de personas que subsisten con menos de \$331.688 pesos colombianos mensuales, equivalentes a 88.64 dólares y a partir del año 2020 se ha presentado un desplome de la moneda nacional en comparación con el dólar y el aumento de la deuda pública.

Las cifras presentadas por el Departamento Nacional de Planeación -DANE- plantean que para el 2020, de 17,5 millones de ciudadanos situados en la línea de pobreza en el año 2019, se pasó a 21 millones de personas en esta condición y 7,4 millones de ciudadanos se ubicaron en la línea de pobreza extrema.

Respecto a los indicadores de *empleabilidad*, la misma fuente señala que en el 2018 la tasa de empleo global alcanzó el 76% y el mayor porcentaje de participación lo ocupa la economía informal con el 70% y en esta modalidad el 65% lo ocupan los jóvenes entre los 15 y 24 años. La tasa de desempleo también se incrementa gradualmente, en el 2020 ascendió al 15,9%. (DANE, 2021).

De otra parte, los datos del Índice de Desarrollo Humano (IDH) que mide el resultado promedio en tres dimensiones básicas: una vida larga y saludable, el conocimiento y una vida decente, plantean que Colombia se encuentra en el puesto 83 con una clasificación del 0.767, en una escala de valoración 0 al 1, mientras en el año 2019 fue del 0,428. Esto implica la necesidad de enfatizar en el mejoramiento de la salud y el mejoramiento del nivel de vida de la población. (PNUD, 2020).

Un dato importante que contribuye a pensar en las posibilidades de mejoramiento de condiciones sociales y económicas es reconocer *la tendencia política* del país. Los resultados de la Encuesta de Cultura Política aplicada por el DANE en el año 2019 presentan la siguiente tendencia:

Tabla 1. Resultados encuesta cultura política.

Residencia	Izquierda	Centro	Derecha	No sabe, no informa	Total
En las cabeceras municipales	12,2%	41%	25,4%	21,4%	100%
En centros poblados y rural disperso	10%	35%	31%	24%	100%
Total Nacional	11,7%	39,6%	26,7%	22%	100%

Fuente: DANE (2019).

Como se observa en la tabla, en los tres escenarios de residencia: cabeceras municipales, centros poblados y población rural dispersa, sobresale la *tendencia política de centro* con un promedio del 39,6%; en segundo lugar la *ideología de derecha* con un 26,7%, y finalmente con un 11,7% se ubica la población que se identifica con una *posición de izquierda*. Es importante mencionar que el 22% de la población se abstuvo de responder. (DANE, 2019).

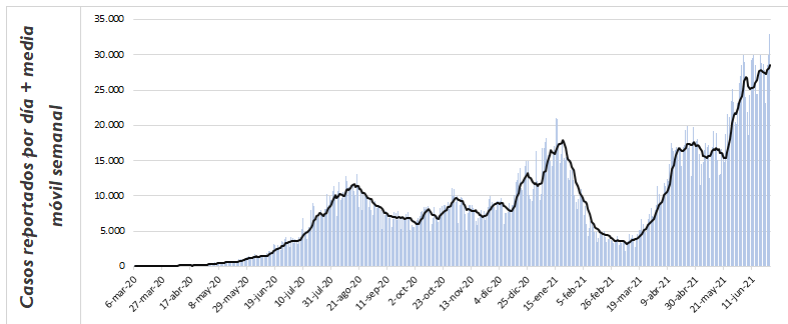
Pandemia y agudización de la crisis

Los resultados de este estudio no pueden leerse a expensas de la compleja situación política que afronta Colombia, intensificada por la pandemia sanitaria y por la crisis social y política que han generado históricas jornadas de protesta y movilización social por parte de los sectores populares, la clase trabajadora, el magisterio y los estudiantes, entre otros actores sociales. En medio del actual estallido social en el que el pueblo colombiano se volcó a las calles para denunciar el incremento de las condiciones de pobreza, desigualdad y exclusión social, política y el vaciamiento de los vestigios de la democracia, asistimos a un crecimiento exponencial en los contagios.

La historicidad del conflicto armado interno motivado entre otras cosas, por la predominancia de un modelo político y económico excluyente ha diezmando la participación política de otras voces y sectores sociales, así como el disfrute de un ejercicio pleno de la ciudadanía y de los valores democráticos. Tras la firma de los acuerdos de paz en 2016 que pondría fin a más de 60 años de conflicto armado interno,

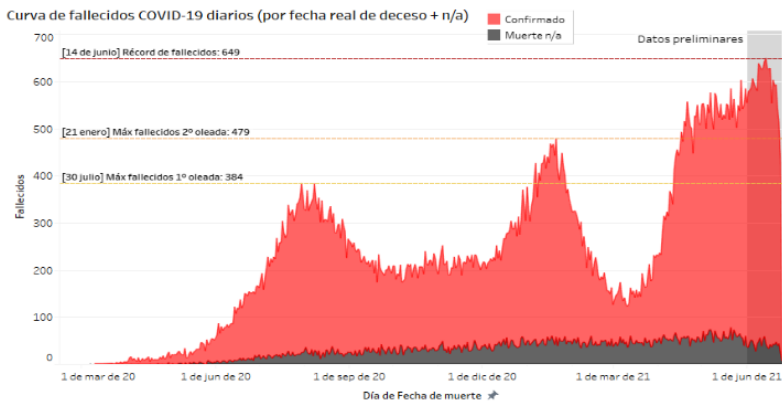
se dio paso a un nuevo capítulo en la historia reciente colombiana. Durante los últimos años, ha quedado en evidencia y con mayor firmeza, la tesis de que el conflicto armado no era en sí el centro de todos los males del país. La predominancia del modelo político y económico que ha detentado el poder ha ocasionado un sin número de problemáticas sociales, económicas, culturales y educativas. Colombia se encuentra entre los países con mayores índices de desigualdad, pobreza extrema y hambre agudizados tras la pandemia, que han generado una explosión social sin precedentes.

En materia de salud pública, el reciente informe del Ministerio Nacional de Salud (junio 26 de 2021) registró un total de 4.340.126 contagios y 104.707 fallecimientos por Covid-19. A la fecha, Colombia el octavo país con más casos reportados por millón de habitantes y el primero en las estadísticas de la última semana. Bogotá, Medellín y Cali son las ciudades que reportan un mayor número de casos y decesos a diario producto de la infección. Las gráficas 2 y 3 exponen el comportamiento de casos por semana y los decesos ocurridos durante el periodo de pandemia.



Gráfica 2. Casos reportados por semana desde el inicio de la pandemia.

Fuente: Instituto Nacional de Salud (2021).



Gráfica 3. Curva de fallecidos por Covid-19 en Colombia.

Fuente: Instituto Nacional de Salud (2021).

Actualmente Colombia se encuentra atravesando el tercer pico de la pandemia con una duración mayor a la esperada según los registros presentados. Las cifras de contagios diarios en las últimas semanas han superado los 30 mil y los decesos con cifras récords de más de 700 muertes diarias. La situación es compleja, no sólo por la circulación de las nuevas cepas y variantes del virus sino también por los problemas estructurales del sistema de salud que se han agudizado con la pandemia. La sobreocupación de las unidades de cuidados intensivos e intermedios, la falta de medicamentos, las demoras en la toma de pruebas y en la entrega de resultados para la detección del virus, la lentitud del esquema de vacunación masiva, son algunas de las situaciones que han impedido controlar y disminuir la velocidad de la propagación del virus. A estas situaciones se suman los contagios masivos provocados por las manifestaciones sociales causadas por el estallido social que lleva más de dos meses.

El impacto es evidente. La encuesta Pulso Social (DANE, 2021) registra en las 23 ciudades y áreas metropolitanas una precarización de las condiciones de vida en los hogares colombianos. El 57,1% de los jefes de hogar y sus cónyuges afirmó que la situación económica de su hogar en 2021 es peor en comparación con la vivida 12 meses atrás. Tan sólo el 29,4% no consideró tener afectación alguna. Este porcen-

taje es significativo, pues ante el panorama complejo de salud pública y la falta de una renta básica para los sectores menos favorecidos, el empeoramiento de las condiciones de vida será mayor en los próximos meses.

En este contexto de pandemia, la educación formal, la escuela y los maestros han tenido que reinventar sus modos de actuación, se han acercado a las familias, han reconocido más de cerca las desigualdades e inequidades. La pandemia ha fusionado la escuela y el hogar que ahora se convierten en el mismo lugar. Mientras la brecha digital continúa expandiéndose, los sectores vulnerables siguen quedándose atrás en su aprendizaje.

Una mirada al sistema educativo colombiano

El sistema educativo colombiano está reglamentado por dos leyes, la Ley 115 de 1994 que regula la educación inicial, básica y media y la Ley 30 de 1992 la educación superior. La Constitución Política de 1991 (CP), en su artículo 67 define la educación como derecho y servicio público que tienen todos los ciudadanos para “acceder al conocimiento, la ciencia, la técnica y la cultura”. Por mandato constitucional los *niveles* de educación inicial, primaria, básica es obligatoria y gratuita, cubre desde los 5 hasta los 15 años. Sin embargo, conviene aclarar que estas normas regulan el servicio y no el derecho. En ambos casos, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) es la instancia reguladora que ejerce la inspección y vigilancia.

Para el año 2020 el DANE registra que existen alrededor de 53.484 instituciones educativas, de las cuales 43.789 (el 81,9%) son oficiales y 9.695 (el 18,1%) son privadas. El 32,8% urbanas y el 67,2% rurales. (DANE, 2021). En varias ciudades del país existe la figura de “colegios en concesión”, se trata de instituciones administradas por el sector privado pero financiado con recursos públicos, una estrategia de ampliación de cobertura impulsada en los últimos años por las políticas privatizadoras. La siguiente tabla presenta los datos de *modalidades, niveles y ciclos del sistema educativo* de la educación inicial, básica y media:

Tabla 2. Organización del Sistema Educativo Colombiano.

Modalidades	Niveles/tiempo duración	Grados/ Especificaciones
Formal	Educación inicial y de atención a la primera infancia.	Contempla mínimo un grado obligatorio para menores de 6 años.
	Educación básica. Duración de 9 años, dividida en dos niveles.	Básica primaria 5 grados (1° a 5) Básica secundaria, 4 grados (6 a 9°).
	Educación media. Duración 2 años.	2 grados (10° y 11). Puede tener un carácter académico o técnico.
	Atención educativa con enfoque diferencial.	Educación étnica o etnoeducación Formación campesina y rural Educación para la rehabilitación social
	Ciclos Lectivos Especiales ⁵	Contempla cuatro ciclos: 1. Grados primero, segundo y tercero. 2. Grados cuarto y quinto. 3. Grados sexto y séptimo. 4. Grados octavo y noveno. Educación para adultos (Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997).
No formal	Educación para el Trabajo y el Desarrollo Humano (ETDH)	Se contempla la educación para los adultos. (Artículo 1 de la Ley 1064 de 2006),
Informal	Educación informal	(Art. 43. Ley 115 de 1994).

Fuentes: Ley 115 de 1994, Decreto 3011 de diciembre 19 de 1997 y Ley 1064 de 2006.

En el año 2020 la **tasa de matrícula** fue de 9.882.843 estudiantes, 50.7% son hombres y el 49,3% mujeres. El 81,1% de esta población ingresó a establecimientos oficiales y el 18,9% a instituciones privadas. El 76,4% de los estudiantes en el sector urbano y el 23,6% en el sector

5 Estos ciclos son unidades curriculares equivalentes a los grados de educación formal regular, estructurados por objetivos y contenidos pertinentes enfocados a la educación formal para adultos. Las personas cursen satisfactoriamente todos los ciclos de la educación media académica o los dos grados de la educación media técnica, reciben el título de bachiller.

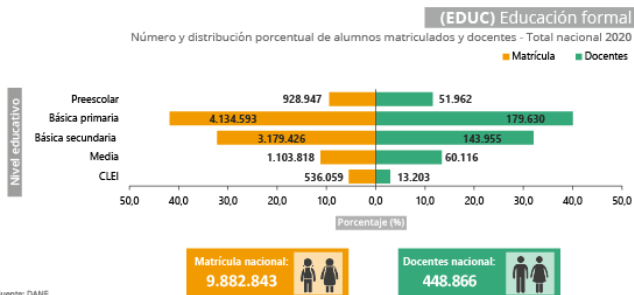
rural (DANE, 2021). La siguiente tabla señala las tasas de matrículas 2020 por niveles educativo:

Tabla 3. Tasas de matrículas 2020 por niveles educativo.

Niveles	Matrícula total	Mayores matrículas
Educación inicial	922.945	76,9% transición
Educación básica primaria	3.587.025	Grado primero (20,7%) grado segundo (20,0%).
Educación básica secundaria	3.017.236	Grados sexto y séptimo (55%), seguido de los grados octavo y noveno (45%)
La educación media	1.076.939	Grado décimo (53,8%), seguido de grado once con (45,2%)
Ciclos Lectivos Especiales	536.059	Ciclos I y II (6,6%), ciclos VI, IV y III (76,4%)
Atención educativa con enfoque diferencial	1.656.778	Grupos étnicos (19,6%), población desplazada y desmovilizada víctimas de conflicto (10,6%), población con limitaciones físicas y capacidades excepcionales (3,3%).
Totales	10.796.982	

Fuente: Boletín Técnico. (DANE, 2021).

La gráfica No 4 presenta algunos datos relativos a la distribución porcentual de estudiantes matriculados y número de docentes a nivel nacional:



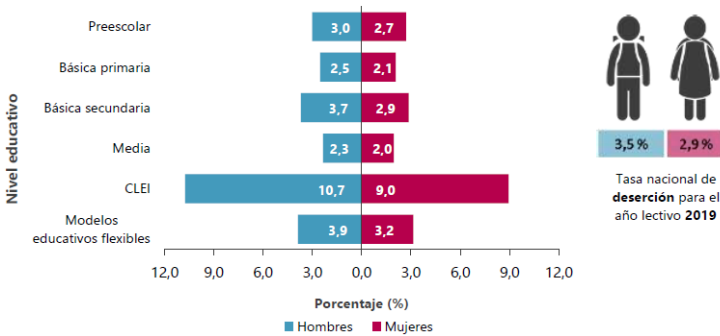
Gráfica 4. Distribución porcentual de estudiantes y docentes a nivel nacional 2020.

Fuente: Boletín Técnico. Educación Formal (DANE, 2021).

Para el año 2020 se registra un total de 484.304 maestros y maestras, 320.423 vinculados al sector oficial y 128.443 en el sector privado. La distribución de maestros por niveles educativos es: educación inicial 51.962, básica primaria 179.630, básica secundaria 143.955, media 60.116 y en ciclos lectivos especiales integrados 13.203 educadores.

El nivel educativo alcanzado por los maestros del sector oficial es el siguiente: Título de licenciados: 140.557 que corresponde al 43,9%; título de posgrado (maestrías y doctorados): 131.028 correspondiente al 40,9%. El 90,1% del total de los maestros desarrollan actividades pedagógicas en aula, el 8,2% son directivos docentes y el 1,7% pertenecen a los docentes de apoyo en aula y en labores administrativas. Del total de docentes, el 66,3% son mujeres y el 33,7% son hombres. (DANE, 2021).

Otros indicadores que caracterizan el sector educativo son: tasa aprobación, reprobación y deserción y analfabetismo. Algunos datos sobre estos son: la tasa de *aprobación escolar* en el año 2019 fue del 90%. El mayor porcentaje se presentó en la educación inicial (97,1%), seguido de la básica primaria con 92,2%, la educación media con 92,1%, la básica secundaria con 85,5%. En menor proporción se registra la aprobación de los estudiantes de los ciclos lectivos especiales integrados con 82,8%. Los indicadores de *reprobación nacional* del mismo año reportan un porcentaje del 6,8%, la más alta se presentó en el nivel de básica secundaria 11,2%, seguido de la modalidad de ciclos lectivos especiales integrados con un 7,3%. Según el género, los hombres registran mayor número de reprobación y deserción con respecto a las mujeres, tal como se evidencia en la gráfica No. 5. En el año 2019 la *tasa de deserción* general alcanzó un promedio del 3,2%.



Gráfica 5. Tasa de deserción por nivel educativo y sexo a nivel nacional.

Fuente: Boletín Técnico. Educación Formal (DANE, 2021).

Según la *gran encuesta integrada de hogares* realizada por el DANE, la *tasa de analfabetismo* en el año 2017 fue de 5,24% lo que equivale a 1.857.000 colombianos. Corroborada esta información por el CNPV en el año 2018, el 5.1% de la población no sabe leer ni escribir. Bogotá es la ciudad con menor índice de analfabetismo (2%), en contraste con La Guajira en donde se registró un 14.2% de personas analfabetas⁶.

¿Cómo conectar esta información que da pinceladas acerca de los problemas estructurales existentes con los impactos de la pandemia? La premisa que arriesgamos es la siguiente: en Colombia la pandemia ha servido para visibilizar y agudizar las problemáticas sociales. Situaciones como la concentración de la riqueza, la desigualdad, inequidad e injusticia social, la corrupción, la pobreza oculta, la ausencia de una política de generación de empleos, la incapacidad del Estado para atender la población menos favorecida, entre otras situaciones ha provocado la pérdida de empleos masivos, el cierre de pequeñas y medianas empresas y de establecimientos de comercio, hechos que dejan entrever los grandes desafíos de esta situación en los hogares colombianos. Dificultades que tienen su correlato en la escuela y el trabajo docente.

6 Los departamentos donde se presenta mayor índice de analfabetismo son: La Guajira, Chocó, Vichada, Sucre y Córdoba. La menor tasa de analfabetismo está entre las personas de 10 a 19 años, con el 1.4%. En un rango de edad entre 20 a 29 años se registra un 1.7% y entre los 90 a 99 años fue del 28.4%, siendo éste el grupo con mayor porcentaje de personas que no saben leer ni escribir.

Resultados de la encuesta

Este apartado presenta los resultados del análisis de la encuesta titulada *Trabajo Docente en tiempos de pandemia*, propuesta por la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente -Red Estrado- y la Internacional de la Educación -IEAL- en 14 países latinoamericanos⁷ y adelantada en cada país por las instituciones, organizaciones y otros actores educativos integrantes de la red.

La investigación estuvo dirigida a los maestros y maestras de educación preescolar, primaria, básica, media y formación complementaria, vinculados a la educación pública con el interés de analizar el impacto de las medidas de aislamiento social implementadas en el contexto de la pandemia COVID-19 en el trabajo docente.

La consulta se realizó entre el 15 de septiembre al 25 de noviembre de 2020 en todos los países de la región, en Colombia se contó con el apoyo de las instituciones que dinamizan la Red Estrado nodo Colombia⁸ y del sindicato de educadores Fecode, participaron 3.826 maestros y maestras vinculados al sector público. El método adoptado fue el muestreo no probabilístico y la toma de datos se realizó a través de un formulario diseñado en Google Forms para diligenciar en línea. La Universidad Federal de Minas Gerais de Belo Horizonte Brasil, fue la entidad encargada de recepcionar los formularios y adelantar la verificación de confiabilidad de datos recolectados. El procesamiento de datos específicos se realizó en cada país con los equipos encargados.

Los propósitos del estudio fueron: i) reconocer las actividades que realizan los/las docentes colombianos durante el período de aislamiento social, el aumento o disminución de su carga de trabajo; ii) conocer las estructuras de apoyo que tienen los docentes para llevar a cabo las actividades fuera del aula, así como el apoyo que ofrecen las

7 Los países participantes fueron: Brasil, Argentina, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, El Salvador, Honduras, México, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana y Uruguay.

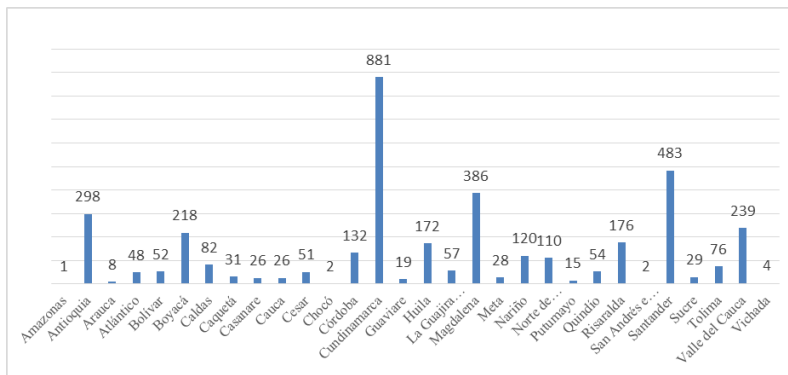
8 Las siguientes instituciones y organizaciones integran la Red Estrado nodo Colombia: Universidad Pedagógica Nacional (UPN), la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (UDFJC), la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia (UPTC), el Centro de Estudios e Investigaciones Docentes - CEID FECODE, la Asociación Nacional de Escuelas Normales (ASONEN), la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE), el Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico (IIDEP), la Red Chisua, el Colectivo de Nuevos Maestros por la Educación y los siguientes nodos regionales: Caribe, Nariño, Cundinamarca-Tolima, Quindío, Escuelas Normales Centro Oriente, Valle del Cauca, Antioquia, Bogotá, Huila.

escuelas y agencias de educación pública para tal fin; iii) identificar los esfuerzos que realizan los/las docentes para promover la interacción con los estudiantes fuera del aula y las estrategias utilizadas para garantizar su participación; iv) conocer la percepción de los/las docentes acerca de: los alcances del trabajo realizado, los impactos de las actividades de trabajo remoto en su salud, y sus expectativas sobre el retorno de las actividades presenciales.

Este apartado señala las condiciones en que los maestros están desarrollando su trabajo en estos tiempos de pandemia que se ha venido nominando trabajo en casa. Para efectos de esta presentación la información se agrupa en 7 subtemas: la población participante; formación y uso de tecnologías en las clases remotas; condiciones, recursos y exigencias de las actividades remotas; disponibilidad de recursos tecnológicos; relaciones y participación de los estudiantes, Condiciones de salud y apoyos recibidos; posibilidades para el modelo de alternancia y finalmente se realizan algunas precisiones a manera de balance.

Población participante

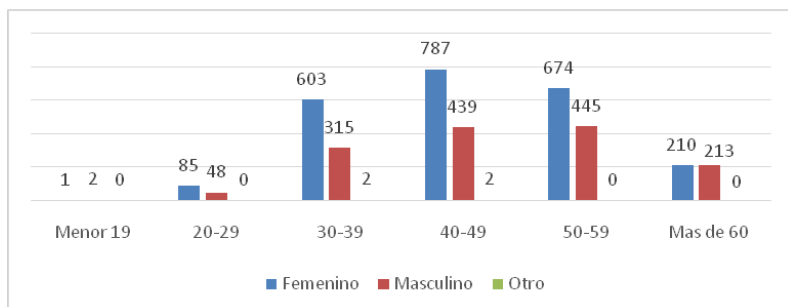
La distribución de la población que participó en la encuesta se registra en la gráfica 4. Se reconocen las aportaciones de maestros de 30 de las 32 entidades territoriales, a excepción de Guanía y Vaupés. Del total de participantes 62% son mujeres y 38% hombres, sólo se registra un 0,1% de datos respecto a otros en la identificación sexual de los participantes. Esta distribución es congruente con los rasgos característicos del magisterio colombiano, que según los registros oficiales del Ministerio de Educación Nacional del total de docentes el 64,9% son mujeres.



Gráfica 6. Participación de docentes encuestados por departamento.

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

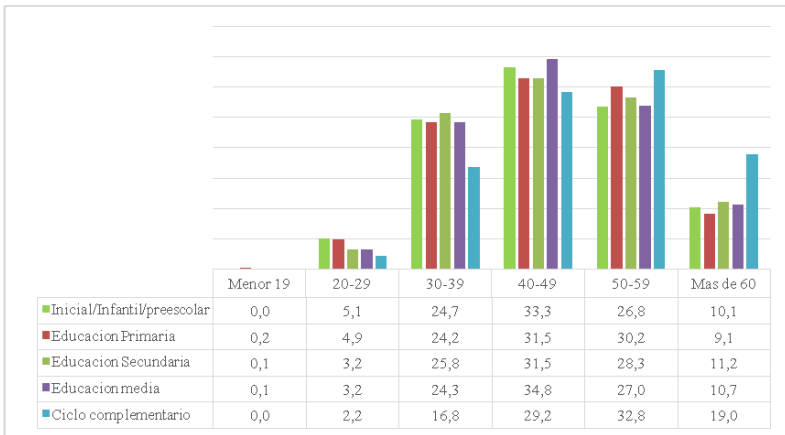
El primer lugar lo ocupa el departamento de Cundinamarca con 881 participantes incluida los maestros del Bogotá. En segundo lugar, se ubica el departamento de Santander con 483 seguido de Magdalena 385, Antioquia 298, Valle del Cauca 239, Boyacá 218, Risaralda 176, Huila 172, Córdoba 132, Nariño 120, Norte de Santander 110 y en menor proporción Arauca 8, Vichada 4, San Andrés y Providencia 2 y Chocó 2.



Gráfica 7. Participación de docentes por género y edad.

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

Como se observa en la gráfica No. 7, la mayoría los maestros encuestados se encuentran entre 30 y 59 años. Al analizar las cifras por género, se reconoce que hubo mayor participación de mujeres principalmente en el rango de 40 a 49 años, que equivale al 21% %. Se evidencia un leve cambio en la tendencia de género versus edad, en los maestros de 60 años o más, donde el 6,6% corresponde al género masculino. Esta distribución es congruente con los datos del Ministerio de Educación Nacional (2017) de 318.655 docentes oficiales el 64,9% son mujeres.



Gráfica 8. Edad de los docentes por nivel de desempeño.

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

La gráfica anterior permite relacionar el nivel de desempeño de los maestros participantes con su edad. Se encuentra que la mayoría labora en la educación básica (secundaria y media) y se ubican en un rango de edad entre los 30 a 59 años. A su vez, del total de los maestros entre 40 y 49 años, la mayoría adelanta sus labores en la educación media. Los maestros de más de 50 años se desempeñan preferentemente en el ciclo complementario. Significa que se valora favorablemente la experiencia acumulada del trabajo docente en los niveles educativos más avanzados, en comparación con los docentes más jóvenes.

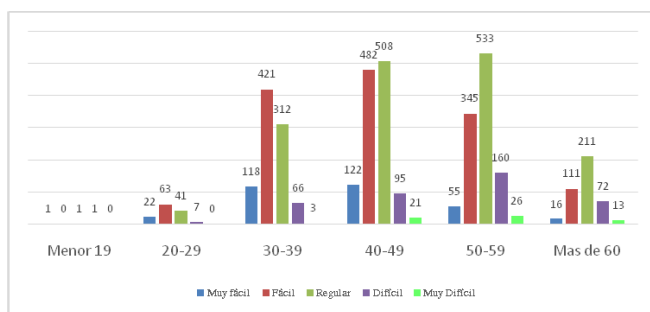
Estos hallazgos se corresponden con las cifras del DANE (2021) que señalan que la mayoría de los docentes se desempeñan en educación básica primaria y secundaria (ver gráfica 2). Información que también se confirma con la participación de maestros vinculados al estatuto 1278 de 2002 (68,7%), que son maestros más jóvenes frente al 30,6% que están vinculados al estatuto 2277 de 1979.

Cabe reconocer que algunos maestros también trabajan con poblaciones específicas: educación de jóvenes y adultos (20,5%); educación campesina y rural (11%); educación inclusiva 10%; orientación escolar (6%). Con menor porcentaje educación en zonas afectadas por el conflicto con el 2%; educación técnico profesional (4%).

Formación y uso de tecnologías digitales para las clases remotas

Sobre este asunto, se exploró acerca de la formación previa tenían los maestros y su experiencia en el uso de herramientas tecnológicas para garantizar el derecho a la educación de los estudiantes. Anunciado el periodo de confinamiento y en tanto se emitían directrices para la educación remota por parte del Ministerio de Educación Nacional y las Secretarías de Educación, los maestros utilizaron diversas herramientas tecnológicas para llegar a sus estudiantes (plataformas, tablet, celulares, whatsapp, entre otras).

Con relación a *la facilidad o dificultad para el manejo de tecnologías digitales* se obtuvieron los siguientes resultados:

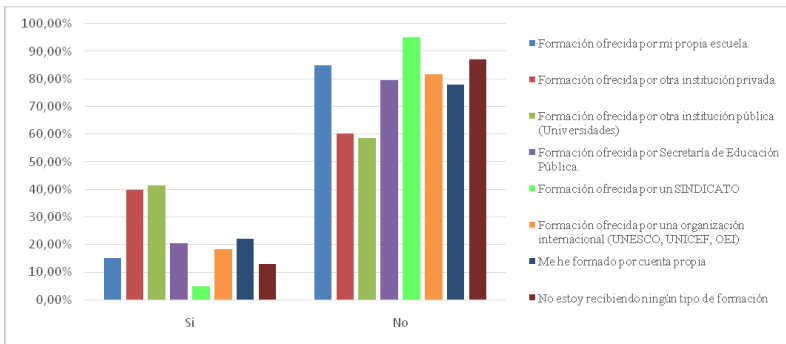


Gráfica 9. Facilidades de uso de tecnologías según edad de los maestros.

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

Como se observa en la gráfica, a mayor edad mayor dificultad para el manejo de tecnologías digitales y uso de las TIC, en comparación con los educadores más jóvenes que consideran fácil el manejo de estas herramientas. Significa que para hacer posible la estrategia “Aprende en casa” hizo que se aumentaran los esfuerzos de los educadores, de un lado para solventar la situación de convertir la casa en sitio de trabajo y de otro, para aprender de forma acelerada a utilizar las plataformas a fin de garantizar la continuidad educativa de los niños, niñas y jóvenes.

Respecto a la *formación o experiencia previa de los maestros para el uso de las tecnologías en el aula y la participación en actividades de capacitación* ofertadas por alguna institución u organización se registran los siguientes datos:



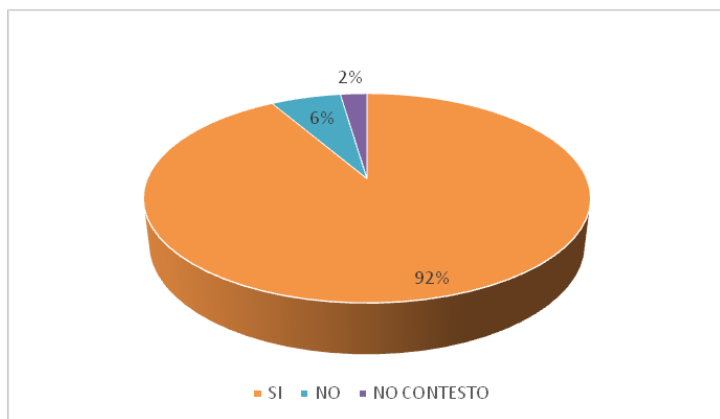
Gráfica 10. Formación y experiencia previa en el uso de tecnologías.

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

El 79% de los educadores no tenían ninguna formación o experiencia previa en el uso de herramientas digitales, es decir, solo el 21% que afirma haber recibido algún tipo de formación en TIC. Al relacionar este resultado con la oferta de cursos de capacitación, se encuentra relevante que la formación se ha realizado en mayor porcentaje (76,9%) lo ha hecho por cuenta propia. Solo el 34 % de los maestros ha participado en capacitaciones ofrecidas por las Secretaría de Educación y el 8% por las instituciones educativas.

Los datos anteriores evidencian que, frente a las habilidades tecnológicas es necesario considerar las brechas generacionales de los maestros y estudiantes, así como la necesidad de emprender una formación especializada y permanente en este campo. En su texto *Más allá de la Tecnología*, (Buckingham, 2007) plantea que para acotar las brechas entre las generaciones jóvenes-nativos digitales- y las generaciones adultas-migrantes digitales, es indispensable el desarrollo de una verdadera educación para los medios (p.136), pues aunque los niños desarrollan las habilidades digitales en su hogar y en su vida cotidiana, la escuela cumple un rol muy importante a la hora de generar pensamiento crítico y creativo alrededor y a través de los medios digitales, “la escuela debe poner acento en desarrollar las habilidades críticas y creativas de los niños en relación con los nuevos medios, la alfabetización en nuevos medios debe constituirse en un derecho educativo básico” (Buckingham, 2007, p.187).

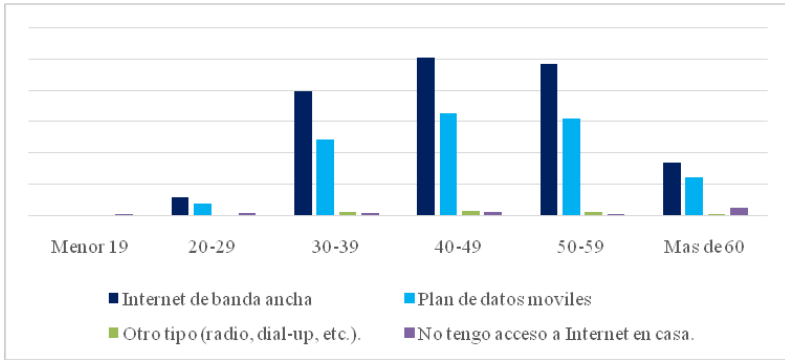
Respecto a los *recursos y dispositivos tecnológicos* que disponen los maestros para el trabajo en casa, el 92% de los educadores cuenta con las herramientas ya sean propias o proporcionadas por su institución.



Gráfica 11. Dispositivos y recursos tecnológicos para el trabajo remoto.

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

La siguiente gráfica expresa las condiciones previas de servicio de internet con que contaban los maestros antes del periodo de pandemia:



Gráfica 12. Servicio de conexión contratado por los docentes según rango de edad.

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

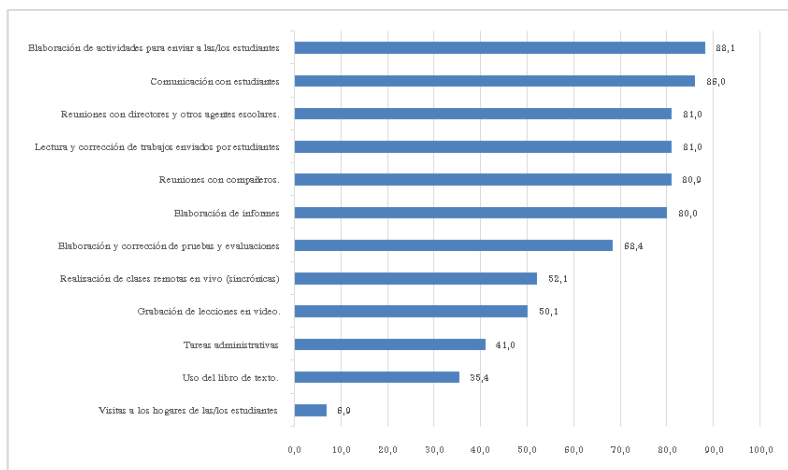
Un buen comienzo, es encontrar que los maestros y maestras ya contaban con conexiones de internet antes de la pandemia, esto generó favorabilidad para continuar los procesos educativos. Al relacionar los datos entre el número de los maestros encuestados, las edades y el servicio de internet que tienen en casa, en la gráfica anterior se observa una regularidad en la proporción del acceso a este servicio. Aunque parecería trivial esta información, es un dato importante, ya que la disponibilidad del acceso a internet ha sido fundamental para el trabajo docente en el periodo de pandemia.

Específicamente, para soporte de las actividades educativas la preferencia estuvo en internet de banda ancha, con el 81%, en segundo lugar, utilizan el plan de datos del celular con un 52%. Como se observa en la gráfica solo el 1% no cuenta con acceso a internet en casa. Retomando la percepción frente al manejo de tecnologías el 9% de los participantes lo consideró muy fácil, 37% fácil, el 42% regular, 10% difícil, o 2% muy difícil que, si bien ya se cotejó con la edad, los hallazgos permiten decir que a pesar de las dificultades se facilitó el desarrollo de

clases síncronas y asincrónicas, actividades propias de los tiempos de pandemia.

Condiciones, recursos y exigencias de las actividades remotas

A la pregunta por el porcentaje de tiempo dedicados a *la preparación de materiales para el trabajo no presencial*; el 94% de los encuestados respondió que se sí se incrementó, si se compara con las horas de trabajo empleadas en la modalidad presencial. Solo un 4% manifiesta que utiliza el mismo tiempo. La siguiente gráfica desagrega las actividades a las que los maestros dedicaron mayor tiempo:



Gráfica 13. Incremento de actividades durante la pandemia.

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

Tras la suspensión de las actividades presenciales producto de la pandemia, el volumen de trabajo de los educadores aumentó de manera considerable. La encuesta indagó acerca *del tipo de actividades realizadas por los maestros* durante el período de interrupción de las clases presenciales debido al Covid 19.

Tal como se expresa en la gráfica anterior, esta pregunta de selección múltiple reconoce en orden de prioridad las siguientes activida-

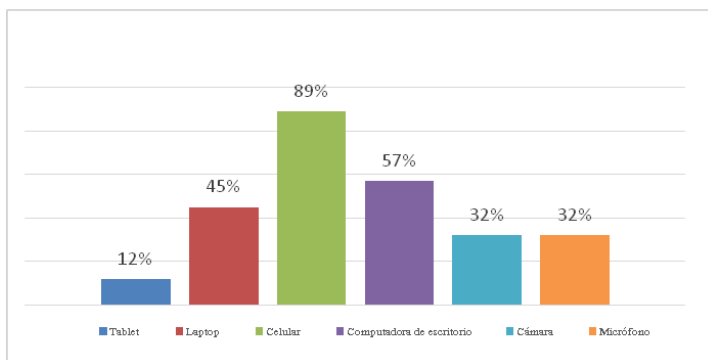
des: elaboración de materiales para enviar a los estudiantes (88%); establecer comunicación con estudiantes (86%); lectura y corrección de trabajo de estudiantes (81%); entre el abanico de posibilidades; reunión con con directivos y compañeros (80%); entre otras acciones.

El reconocimiento de estas acciones da cuenta del incremento del trabajo de los maestros y convoca a pensar qué significa enseñar en tiempos de pandemia. También hace evidente la necesidad de reconocer la diversidad de contextos, condiciones sociales, culturales y económicas de los estudiantes y sus familias, dado que variables como: edad, conectividad, tenencia de equipos, situación económica, ubicación geográfica y constitución del núcleo familiar, no fueron contempladas en la estrategia dispuesta por el Ministerio de Educación Nacional denominada "Aprende en casa". Esta situación expresa una clara desigualdad para niños, niñas, adolescentes y jóvenes (NNAJ) con relación al derecho a la educación en sus diferentes dimensiones: accesibilidad, asequibilidad, adaptabilidad y aceptabilidad.

Los maestros manifiestan que son múltiples las alteraciones realizadas en la cotidianidad del trabajo docente; un 68,5% de los encuestados manifiesta que se han modificado las formas y modalidades de enseñanza; para el 61,8% se han cambiado las formas de evaluación; para el 57,0% han variado las formas de relación entre docentes y estudiantes y en proporción similar, el 55,6%, se han modificado las relaciones de los centros educativos con las familias y comunidades. Igualmente expresan que ha sido necesario alterar la organización y secuencia curricular de los contenidos en un 49,6% y en menor porcentaje la organización de las disciplinas escolares (21,7%). Así mismo se han modificado los roles de los equipos de dirección e inspección y supervisión en un 14,8%.

Disponibilidad de recursos tecnológicos

A la pregunta por *cuál ha sido el dispositivo más utilizado para el trabajo remoto en casa*, los encuestados y con una diferencia muy alta, respondieron que el celular es el dispositivo más utilizado (el 89%).



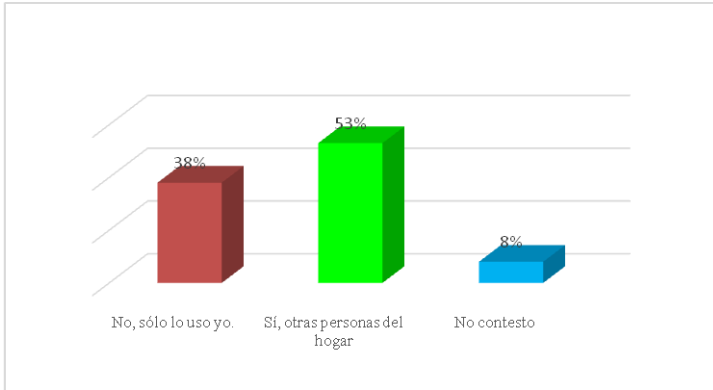
Gráfica 14. Recursos tecnológicos utilizados en el hogar para las clases remotas.

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

En orden de prioridad, el 57% cuentan con computador de escritorio, el 45% la laptop (computador portátil). Para el 32% sus equipos cuentan con cámara y micrófono y solo el 12% de los participantes tiene una [Tablet](#). Al relacionar el grupo de preguntas que indagan por los dispositivos y recursos que cuentan para el trabajo remoto desde sus hogares, se evidencia que en general los maestros colombianos de zonas rurales y urbanas han puesto sus propios dispositivos electrónicos, conexión a internet y plan de datos para garantizar la continuidad del derecho a la educación de los niños, niñas y jóvenes.

Esta información también tiene su correlato con la limitada conectividad de los estudiantes. La educación remota implementada durante la pandemia constató que niños, niñas y jóvenes no estaban “hiperconectados” como se creía. El teléfono y el whatsapp se convirtieron en dispositivos básicos y prioritarios para el trabajo de docentes, estudiantes y familias. Estas revelaciones hacen evidentes las limitaciones para presentar videos, páginas educativas, programas especializados y otros medios indispensables en la educación online o remota.

De otra parte, se indagó por el *uso individual o colectivo de estos recursos y tecnológicos en los hogares*. La gráfica 13 ilustra las respuestas:



Gráfica 15. Uso compartido de recursos tecnológicos en el hogar.

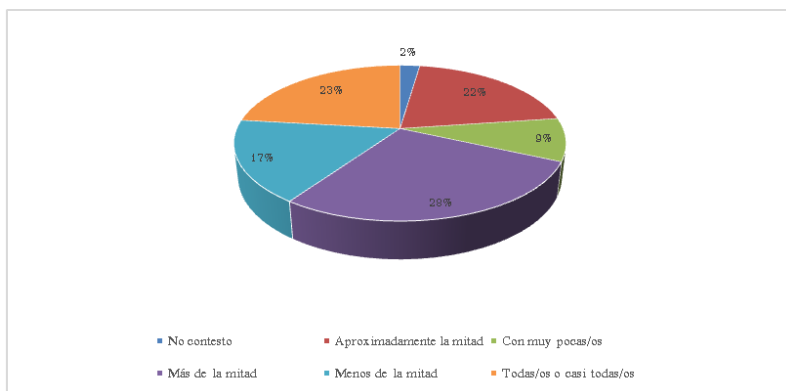
Fonte: GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia – Colômbia. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

El 53% de los maestros encuestados comparten los recursos tecnológicos y dispositivos con otras personas en sus hogares; el 38% no los comparten y el 8% no contestó. Es reiterativo decir que el trabajo remoto desde la casa se convirtió en un nuevo entorno que ha tenido su repercusión en la vida de los estudiantes. Al respecto y dadas las condiciones reales para educación en casa, la familia ha tenido un lugar preponderante y ha asumido la responsabilidad de la alfabetización digital de los menores para que hagan uso correcto de las Tics. Aquí se reconoce la necesidad de ofrecer acciones de formación a padres y cuidadores a procesos para apoyar estos procesos.

También es necesario reconocer el apoyo de las familias en este proceso, que han brindado todo su saber para conectarse por whatsapp o desde las plataformas virtuales como Zoom, Meet, Teams, Classroom, etc. A su vez, se reconoce el papel de los estudiantes, que desde la casa se fueron adaptando a esta nueva modalidad de aprendizaje. Estos son los sujetos de la educación que hoy transitan en la cultura digital y hacen esfuerzos para que los afectos, las emociones, los sentimientos y los proyectos en medio de la virtualidad estén acompañados del nuevo habitar y ser desde la tecnología de la información y la comunicación.

Interacciones maestros - estudiantes

Al interrogante *¿en qué proporción los estudiantes han podido tener intercambios con sus profesores?* Se obtuvieron las siguientes respuestas.



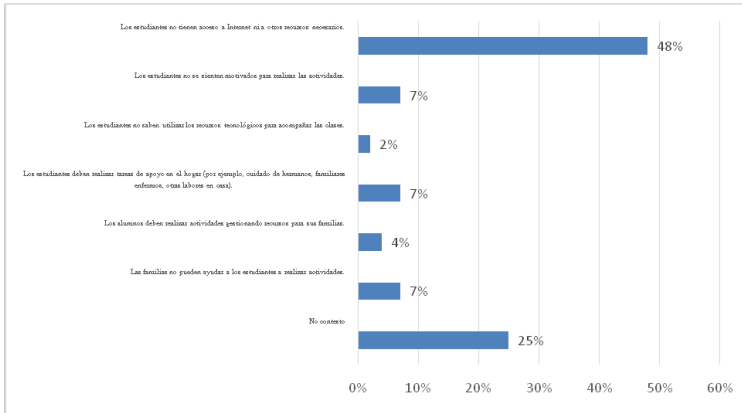
Gráfica 16. Proporción de estudiantes que han tenido intercambio con los maestros.

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

Como se observa en la gráfica los profesores han mantenido conversaciones e intercambios periódicos con sus estudiantes. Según los datos, un 23% ha logrado realizar estas interacciones con la totalidad de sus estudiantes, el 28% con más de la mitad y un 22% con la mitad. Estos resultados dan cuenta de los ingentes esfuerzos que realizan los maestros por interactuar, acompañar y hacer seguimiento directo a sus estudiantes.

Respecto a la matrícula de estudiantes registrada en el año 2020, el MEN reportó una desescolarización de 158.000 niños, niñas y adolescentes incrementado a 1,3% la tasa de deserción escolar. Según los cálculos de este Ministerio, durante los meses de de septiembre y noviembre de 2020 se presentaron los promedios más bajos de continuidad educativa. En agosto del mismo año se registró un total de 102.880 niños retirados, lo que representó en su momento el 1,1% de

deserción educativa. A final de este año la cifra aumentó alrededor de los 158.000 niños, niñas y adolescentes retirados del sistema educativo, incrementado a 1,3% la tasa de deserción escolar⁹.



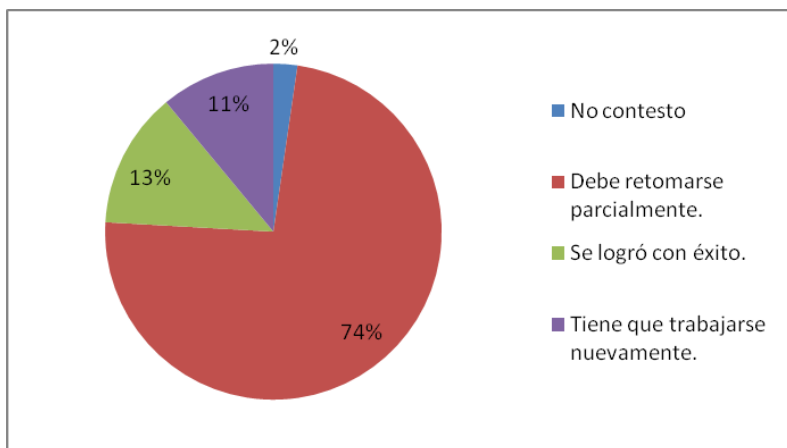
Gráfica 17. Posibles causas en la disminución de la participación de estudiantes.

Fonte: GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educacional e Trabajo Docente. Base de datos. Trabajo Docente em Tempos de Pandemia – Colombia. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

La encuesta indagó por *las posibles causas que originan la disminución de la participación de los estudiantes en las actividades académicas*. Como se observa en la gráfica, la principal causa generadora de la desmotivación y/o deserción de los estudiantes causados por el impacto de la pandemia son: no tienen acceso a internet ni cuentan con otros recursos necesarios (48%); los estudiantes no se sienten motivados para realizar las actividades (7%); no saben utilizar los recursos tecnológicos para acompañar las clases (2%); tienen que realizar actividades en el hogar (por ejemplo, cuidado de hermanos, de familiares enfermos, labores en casa, entre otras). En algunos casos, las familias no pueden ayudar a los estudiantes a realizar sus tareas académicas y en otros, los estudiantes tienen que contribuir a generar recursos para sostener la familia.

9 Según la encuesta Pulso Social del DANE (2021), los estudiantes que pudieron continuar con las actividades educativas o de aprendizaje en casa se ubicaron en las ciudades de Medellín (94,7%) y Tunja (94,5), a diferencia de ciudades como Villavicencio (81,4%) y Riohacha (82,9), donde se registran los menores porcentajes de continuidad educativa.

Frente a las preocupaciones por el desarrollo de los contenidos se consultó a los maestros si consideraban que al finalizar el periodo de emergencia sanitaria se requería reforzar los contenidos del grado. Solamente el 13% manifestaron haber concluido con éxito los contenidos. El 73,6% señaló que sí es necesario reforzar algunos y el 11,0% que es necesario trabajarlos nuevamente.



Gráfica 18. Cumplimiento de contenidos del curso durante la pandemia.

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

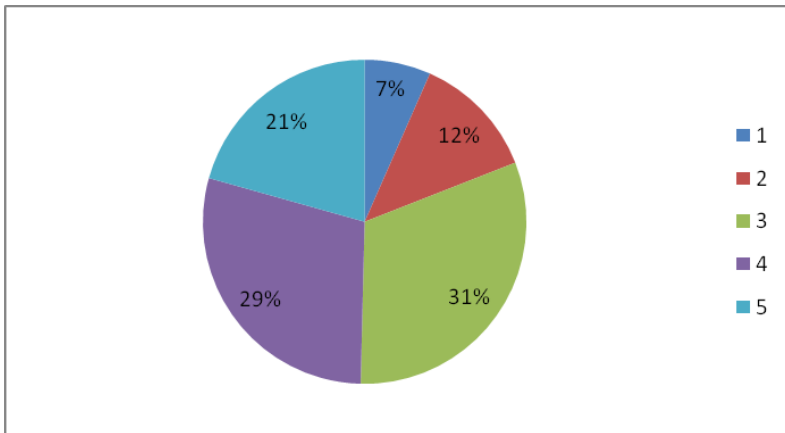
Estas respuestas expresan necesidades por resolver. Por ejemplo, se requiere garantizar la conectividad de los estudiantes a fin de mejorar las condiciones de inequidad existentes, implementar estrategias que garanticen la permanencia de los estudiantes en el sistema educativo, situaciones que ha contribuido a aumentar de la deserción escolar.

Condiciones de salud y posibilidades para el regreso a casa

Si bien los maestros han atendido las orientaciones de bioseguridad propuestas para el aislamiento social, la variación de actividades ha traído repercusiones en el trabajo docente y en las condiciones de salud y la pandemia han agudizado y hecho más visibles las problemá-

ticas de salud que afrontan las maestras y maestros colombianos. Las luchas por la mejora de las condiciones de salud es una constante en los pliegos de petición de Fecode y una demanda permanente en las movilizaciones sociales de las últimas décadas. La premisa del gobierno ha sido “sálvese quien pueda” y esto se ha incrementado en los tiempos de pandemia.

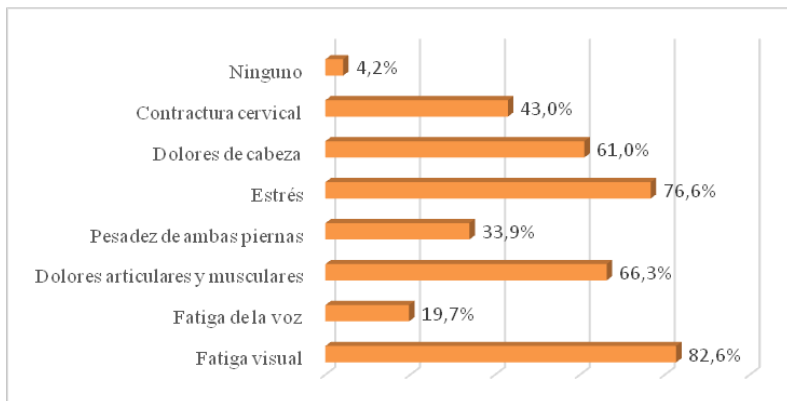
La siguiente gráfica expone las afectaciones de salud física y mental de los maestros en la encuesta realizada. En la escala de uno a cinco, donde uno (1) expresa que *no* se ha afectado en absoluto su salud mental y cinco (5) *sí* se ha afectado notoriamente la salud mental, se obtienen los siguientes resultados: el 60% se ubica en las escalas 3 y 4 con 29% y 31% respectivamente. En la escala de afectación media se ubica el 21% y el 19% de los participantes que corresponden a los niveles 1 y 2 de menor afectación.



Gráfica 19. Afectaciones de la salud mental de los maestros.

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

Algunos *malestares y síntomas de salud* causados o incrementados durante el periodo de pandemia son:



Gráfica 20. Malestares y síntomas incrementados durante la pandemia.

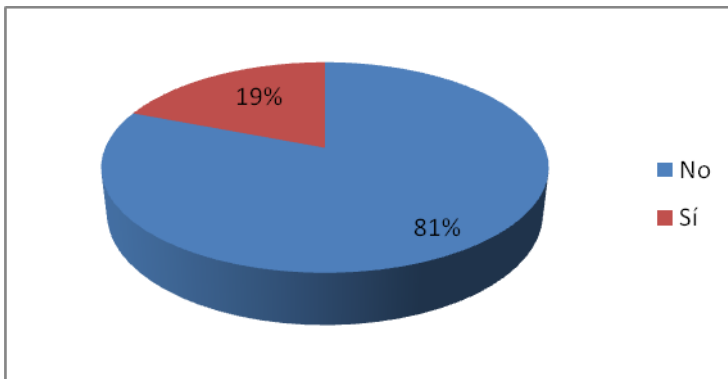
Fonte: GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia – Colômbia. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

El 4.2% del profesorado manifestó no haber presentado ningún síntoma adicional o específico. Las enfermedades o malestares más recurrentes que han presentado los maestros durante el período de pandemia son: fatiga visual 82.6%; estrés laboral 76%; dolor de cabeza (61%); contractura cervical 43%; pesadez de ambas piernas con un 33.9% y con menor porcentaje fatiga de la voz 19.7%. Estos resultados concuerdan con diferentes estudios que ubican el trabajo docente como una de las profesiones más propensas al desarrollo de enfermedades psicosomáticas y al incremento de riesgos laborales. Sin duda, la carga laboral excesiva, la falta de pausas activas y los espacios inadecuados para el teletrabajo, incrementan la exposición al estrés, la ansiedad y otras enfermedades.

El 34% de los maestros encuestados reportan preexistencias de enfermedades que se ubican en la lista establecida por la Organización Mundial de la Salud con mayor riesgo de contagio del SARS-COV-2 (Covid19), estas son: Obesidad (27%); mayores de 60 años (22%); enfermedades respiratorias (17%); enfermedades autoinmunes (7%), entre otras. Aunque el porcentaje de maestros que presentan comorbilidades de salud es bajo, se considera necesario reconocer las problemáticas

estructurales del sistema de salud del magisterio. Citamos entre estas: la ineficiencia y precarización del servicio por parte de las IPS contratadas en las diferentes regiones para brindar una atención médica oportuna y especializada, el funcionamiento deficitario de las empresas encargadas para atender los riesgos laborales, entre otros.

Respecto a los *apoyos psicosociales ofrecidos por las instituciones educativas y secretarías de educación* durante el periodo de pandemia el 81% de los encuestados manifiesta *no* haber contado con apoyo y el 19,1% expresa que ha recibido algún tipo de ayuda.



Gráfica 21. Apoyo emocional ofertados por las instituciones.

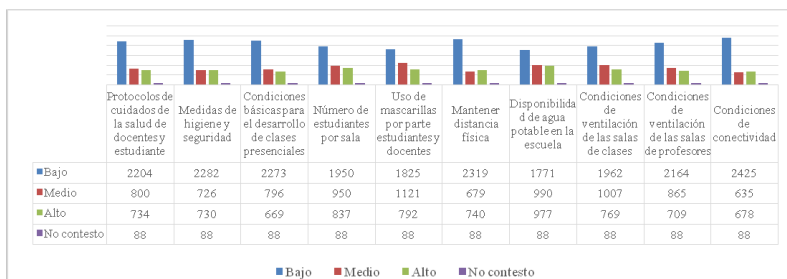
Fonte: GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia – Colômbia. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

Estos datos concuerdan con el informe presentado por la Federación Colombiana de Educadores, en el que manifiestan que durante este tiempo de pandemia, se ha precarizado la prestación del servicio médico asistencial a los maestros y sus familias y denuncian las debilidades de las empresas contratadas en el tema de riesgos laborales. También, el “incremento de la afectación en salud de las y los docentes por sobrecarga laboral, acoso laboral y estrés, lo que han aumentado los problemas de salud mental y otras enfermedades de origen profesional” (Fecode, 2020).

Posibilidades para el modelo de alternancia

Trascurrida la primera fase del confinamiento el Ministerio de Educación Nacional, con la directiva N° 11 del 29 de mayo de 2020, estableció las “orientaciones para la prestación del servicio educativo en el marco de la emergencia sanitaria por el Covid-19”, esta cubre las condiciones para el regreso a clases presenciales bajo el modelo de alternancia, conocido también como: retorno gradual, progresivo y seguro a los establecimientos educativos (R-GPS). Este modelo, implica la combinación del trabajo en casa con encuentros presenciales, con base en las condiciones epidemiológicas de los territorios y de las instituciones educativas. Para ello se requiere contar con las adecuaciones físicas y cumplir medidas de bioseguridad establecidas por las autoridades sanitarias en materia de salud pública, otras exigencias.

En Colombia el debate sobre el cumplimiento de las condiciones de salud y bioseguridad para llevar a cabo el modelo de alternancia en las instituciones públicas ha suscitado diferentes controversias que no se han resuelto, porque no se cuenta con las condiciones requeridas. La siguiente gráfica hace visible el grado de seguridad que tienen los maestros en para la implementación de un modelo alternancia:



Gráfica 22. Condiciones de seguridad para la alternancia educativa.

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

En general es bajo el grado de confianza de los maestros de que se cumplan los diferentes protocolos de bioseguridad y condiciones

básicas para el regreso seguro a las clases presenciales. Los mayores riesgos que hacen visibles los maestros para el regreso a clases son: 1. mantener distancia física (60,61%); 2. dificultades para cumplir los protocolos de cuidado de la salud de los docentes y estudiantes (57,61%); 3. cumplimiento efectivo con las medidas de higiene y seguridad (59,64%); 4. imposibilidad para contar con conectividad (63,38%); 5. capacidad de las aulas para atender el número de estudiantes (50,97%); 6. condiciones de ventilación (51,28%), entre otras dificultades.

Estos resultados aunados a las dificultades ya expresadas por la precaria atención en salud y la escasa inversión para disponer las condiciones de bioseguridad dejan un panorama preocupante frente al retorno gradual a clases.

A manera de balance

Las condiciones sociales y educativas del país antes y durante el período de pandemia son precarias, podría decirse que la irrupción de la pandemia en el 2020 llegó en un momento de agudización de las problemáticas sociales y económicas y de profundización de las desigualdades sociales. El confinamiento incrementó la pérdida de empleos masivos y el aumento de la pobreza extrema. Sumado a esto, el paquete reformista impulsado por el gobierno de turno han conducido al estallido social que reclama políticas sociales y garantías de sobrevivencia para los sectores menos favorecidos, situación que ha ocasionado la polarización y radicalización social que actualmente vivimos.

Los resultados de la encuesta, presentados en el tercer apartado dan cuenta de las condiciones de trabajo docente en el territorio colombiano. El sistema educativo colombiano no estaba preparado para asumir los cambios a los que se vio abocado por la declaración de pandemia mundial.

A manera de punteo se presenta una breve síntesis de los hallazgos de este estudio:

- Los resultados hacen visible el papel protagónico de las escuelas y los maestros por garantizar el derecho a la educación. Sin estar preparados ni contar con experiencia previa

para trabajar desde la modalidad a distancia y remota y en contra de toda predicción, lograron apropiarse de variadas estrategias, tecnologías, metodologías para desempeñar su trabajo pedagógico; actividades que desbordaron en tiempo y recursos e irrumpieron el ámbito familiar. En este contexto, conviene resaltar que los maestros pusieron en escena su creatividad en la elaboración de materiales y contenidos audiovisuales y en la realización de actividades para favorecer los procesos de aprendizaje. También, que los y las maestras han priorizado contenidos curriculares y realizado las adecuaciones pertinentes necesarias.

- La mayoría expresa que contaban con la experiencia y formación especializada frente al uso de las TIC, sin embargo asumieron la realización de clases sincrónicas, hecho que confirma la necesidad de potenciar la formación de los maestros en el uso de las tecnologías de la información y la comunicación para cualificar los procesos pedagógicos. Formación, en los sentidos que plantea Acevedo (2017), como herramienta para transformar sus prácticas pedagógicas. Así mismo se configura la demanda por alcanzar las condiciones de infraestructura y conectividad en todas las regiones del país para mermar las desigualdades y disminuir la brecha digital.
- Respecto al uso y acceso a las tecnologías de información como medio y estrategia para el ejercicio de los procesos educativos, se evidencia que los estudiantes no estaban tan conectados como inicialmente se pensaba. Se observó que el acceso a la tecnología y la permanente conexión no es una característica innata de las nuevas generaciones, sino que está mediada por factores económicos, sociales y culturales. Era previsible que, ante la necesidad de quedarse en casa para reducir el número de contagios, la solución fue el desarrollo de clases mediadas por herramientas virtuales. Sin embargo, y como se reconoció en esta encuesta y

en las tertulias pedagógicas en cuarentena adelantadas por la Red Estrado¹⁰, en varios municipios y en las zonas rurales el acceso a internet y a recursos tecnológicos es mínimo o inexistente. Esta realidad persiste, incrementa y afianza la desigualdad social.

- Los educadores en un alto porcentaje han adelantado el trabajo pedagógico de manera autónoma y con muy pocos apoyos. Los datos señalan que el 32% de los maestros encuestados expresan que no han recibido apoyos institucionales. Esto da cuenta del tesón con que las y los educadores desarrollan su trabajo y de las debilidades del Estado para garantizar el derecho a la educación para toda la población en edad escolar sin exclusiones. Se requiere, entre otras acciones, que los estudiantes y los docentes tengan acceso a internet y a dispositivos digitales y que se haga efectiva la inversión en materia de infraestructura, agua potable y adecuación de las instituciones educativas a lo largo y ancho del país. En suma, es necesario contar con el compromiso, la voluntad política y los recursos para lograr reducir las desigualdades sociales.
- Sin duda, han sido enormes los esfuerzos que han hecho los maestros para garantizar el derecho a la educación desde esta modalidad de aprendizaje en casa, pero también el de los estudiantes por continuar sus procesos educativos pese a las dificultades socioeconómicas que presentan las familias colombianas. No obstante, la irrupción de la escuela en los hogares de los actores educativos, estudiantes y maestros ha causado dificultades en la vida cotidiana y ha incrementado la violencia familiar; sobre este hecho se han adelantado registros y denuncias en diferentes instancias. El trabajo profesional y doméstico se han visto afectadas con el desarrollo en paralelo de varios roles en el mismo es-

10 Las Tertulias Pedagógicas en Cuarentena desarrolladas por los diferentes nodos de la Red Estrado nodo Colombia durante el 2020, abrió espacios para que los maestros y las maestras compartieran sus experiencias pedagógicas y continuaran la movilización social por la educación durante el confinamiento.

pacio y tiempo, de una parte, el ser docente y de otra el ser miembro de un hogar. Estos espacios híbridos han afectado principalmente a las mujeres quienes conforman el 63% de la planta docente del país. También se ha visto marcado el agotamiento físico y mental, al contrastar la variable género con las tareas que tradicionalmente realizan las mujeres en el hogar.

- Pese a las diversas iniciativas y dinámicas institucionales, en materia educativa el panorama no es alentador. Tras el cese de actividades presenciales en las instituciones educativas y la puesta en marcha de la estrategia “Aprende en casa”, el trabajo docente ha tenido alteraciones significativas como se evidencia en los resultados de la encuesta, en el aumento de la jornada laboral y las tareas domésticas, el incremento de las molestias y enfermedades producto del teletrabajo como el estrés, las contracturas cervicales y fatiga visual, la carencia de apoyo emocional y psicosocial, la disposición de equipos tecnológicos, internet y materiales pedagógicos propios ante la falta de apoyos institucionales, entre otros. Estas son algunas de las situaciones más frecuentes que han presentado los educadores durante este periodo de pandemia.
- Frente al retorno a las actividades presenciales, hoy en día el gobierno nacional a través de la Resolución 777 del junio 2 de 2020, emanada del Ministerio de Salud y Protección social, y ante el avance y priorización de los maestros para la vacunación, han determinado y exhortan a las autoridades departamentales a volver a la presencialidad con todas las medidas de bioseguridad y en contraste con los índices de contagios y otras variables. No obstante, el país está atravesando por el tercer pico de la pandemia con cifras que desbordan las proyecciones de contagio y fallecimiento, sumado al difícil momento protagonizado por las protestas sociales. Adicionalmente, las condiciones de infraestructu-

ra y sanitarias y los problemas del sistema de atención en salud para los maestros que ha sido un tema frecuente e histórico en las reclamaciones del magisterio generan un panorama de temor e inseguridad sobre las condiciones del retorno a las aulas, que infortunadamente ya prácticamente es un hecho. Podría decirse que la pandemia además de agudizar estas problemáticas ha puesto en escena las dificultades del sistema de salud del país y de manera particular el del magisterio.

- La escuela en su forma cotidiana es necesaria. Si bien es cierto que estudiantes y maestros pudieron adaptarse al uso de los nuevos medios y las tecnologías como herramientas de aprendizaje, se corrobora que el acceso a la tecnología no es suficiente. Las interacciones personales, el juego, la cercanía y el contacto físico presencial son aspectos irremplazables para la infancia. Es decir, si bien se reconoce que se hizo necesario adaptarnos a las condiciones sociales y de salubridad, la escuela en tanto escenario vivo para la interacción y el aprendizaje con los otros es vital e irremplazable.
- Más allá de los datos que develó la encuesta, y de cara a las realidades sociales que afronta el país y al dolor que nos atraviesa por esta política de muerte que se impone y que incrementa las condiciones de injusticia social, consideramos que se requiere dar lugar preponderante a los debates sobre la formación docente para el ejercicio de una ciudadanía crítica. Igualmente se reitera la necesidad de contar con políticas públicas en favor de la dignificación del trabajo docente.
- Frente al retorno escolar, la literatura y las recomendaciones de especialistas en el área de salud pública enfatiza en la necesidad de garantizar los entornos seguros para el regreso a la escuela en la modalidad presencial. En el caso colombiano, los problemas de infraestructura que presentan varias instituciones educativas, la debilidad en los servicios

de saneamiento básico en algunas regiones del país, la falta de financiación para la adecuación de los espacios, entre otros asuntos, hace imposible que se cuente con las condiciones de bioseguridad efectivas para este retorno seguro. En suma, no están resueltas ni atendidas las condiciones educativas para la alternancia en el periodo pos-pandemia en un corto y mediano plazo.

Referencias

- Acevedo, A. (2017). *Hacia una "Cultura digital propia": aproximaciones sobre los imaginarios de la cultura digital en los contextos educativos de los jóvenes en el departamento del Magdalena*. (tesis de maestría). Pontificia Universidad Javeriana, Bogotá.
- Boletín de Prensa N°8. (2020) Federación Colombiana de Educadores [Fecode]. *En el marco de la pandemia FECODE exige respeto de los derechos a la salud y a la vida*. Disponible en:
https://www.fecode.edu.co/images/Boletines_de_Prensa_2020/BOLETIN%20DE%20PRENSA%20N%C2%BO%208%20de%202020.pdf
- Buckingham, D (2007). *Más Allá de la Tecnología, Aprendizaje Infantil en la Era de la Cultura Digital*. Manantial, Buenos Aires.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2018). *Censo nacional de Población y Vivienda [CNPV] - 2018*. Bogotá. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/censo2018/informacion-tecnica/cnpv-2018-presentacion-3ra-entrega.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (20 de junio, 2021). *División político-administrativa de Colombia 2012*. Bogotá. Recuperado de <https://geoportal.dane.gov.co/geovisores/territorio/consulta-divipola-division-politico-administrativa-de-colombia/>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (8 de noviembre, 2019). *Encuesta de Cultura Política [ECP]*. Bogotá. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/ecpolitica/Presen_rueda_de_prensa_ECP_19.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (24 de mayo, 2021). *Encuesta Pulso Social Décima ronda – abril de 2021*. Bogotá. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/pulso-social/boletin-tec-pulso-social-abril-2021-bogota.pdf>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (14 de mayo, 2021). *Boletín Técnico Producto Interno Bruto (PIB) I trimestre 2021*. Bogotá. Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/pib/bol_PIB_Itrim21_produccion_y_gasto.pdf
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (30 de junio, 2021). *Boletín Técnico Gran Encuesta Integrada de Hogares*. Bogotá. Recuperado de <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/mercado-laboral/empleo-y-desempleo>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). DANE (11 de junio, 2021).

Boletín Técnico. Educación Formal [EDUC], Recuperado de https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/educacion/bol_EDUC_20.pdf

Martínez, et.al, (2021). *Trabajo docente en tiempos de pandemia. Mirada desde los maestros colombianos*, realizada por Martínez, et.al (2021) (en prensa).

Ospina, W (10 de mayo 2020). *El final y el comienzo*. Periódico El Espectador

Sistema de Información de la Educación para El Trabajo y el Desarrollo Humano [SIET]. (2021). Ministerio de Educación Nacional. Cifras Preliminares. Recuperado de https://www.mineduccion.gov.co/1759/w3-article-353023.html?_noredirect=1

Sistema Nacional de Información de la Educación Superior [SINIES]. (2019). Datos registrados para la Educación Superior. Recuperado de <https://hecaa.mineduccion.gov.co/consultaspublicas/content/poblacional/index.js>

Trabajo docente en tiempos de pandemia: el caso de Costa Rica¹

Ana Lupita Chaves Salas
Melissa Edith Valverde Hernández

Introducción

Este capítulo presenta los resultados de un estudio que tuvo como objetivo analizar el impacto de las medidas de aislamiento social implementadas en el contexto de la pandemia del COVID-19 en el trabajo docente en diferentes países de América Latina. La investigación formó parte del que realizó la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado) en alianza con la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL) en doce países del continente. Para el caso de Costa Rica contó con apoyo de la Red Kipus-Costa Rica, actividad de investigación inscrita en el Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica (UCR) y contó con la colaboración de la Asociación Nacional de Educadores (ANDE). El estudio se realizó a finales del 2020 y los datos se procesaron a inicios del 2021.

Se inicia con un apartado sobre Costa Rica en el que se dan a conocer datos sociodemográficos, económicos, la organización política, el sistema educativo en el contexto actual. Además, se presentan los resultados de los cuestionarios, las conclusiones y recomendaciones que emergen de la investigación.

Costa Rica en el contexto de la pandemia

Descripción política y administrativa

Costa Rica es un país centroamericano que mide 51.200 Km², cuenta con una población 5.094.118 habitantes, de los cuales el 83.6% son mestizos o blancos, el 6.72% son mulatos, el 2.42% indígenas, el 1.5%

1 Publicado en la Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación, Instituto de Investigación en Educación, Facultad de Educación, Universidad de Costa Rica.

afrocostarricenses, el 5.76% no declara grupo étnico (INEC, 2011), de estos el 73 % vive en la zona urbana y 27% en la zona rural, el idioma oficial es el español y también hay varias lenguas indígenas (INEC, 2017).

El PIB per cápita, en el 2020, fue de 10.613 euros, que ubica al país en el puesto 62 en relación con el resto de los 196 países del ranking per cápita (Datos, 2020). En el mismo año, el salario promedio fue de \$ 757; ocupa el puesto 25 en el Índice de Desarrollo Humano (IDH) según el informe del 2020 elaborado por el Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo (SICA, 2021).

Costa Rica es una república democrática con tres poderes: el Ejecutivo, el Legislativo y el Judicial. Cada cuatro años se elige presidente y diputados, en el año 2022 se realizarán las próximas elecciones. El país abolió el ejército desde 1949. Es un país multicultural dividido en siete provincias: San José, la capital, Alajuela, Cartago, Heredia, Guanacaste, Limón y Puntarenas. El gobierno actual es centro derecha y el presidente actual el Sr. Carlos Alvarado Quesada, del Partido Acción Ciudadana.

Contexto político actual y pandemia

La pandemia por el COVID-19 ha transformado al mundo y a nuestro país de manera profunda. A principios del 2020 se cierran las fronteras de los países para evitar el contagio, también el comercio, las escuelas, las iglesias, los parques, los bares, las salas de reuniones, lo que trae consecuencias en la economía, la salud, la educación, la convivencia, toda una transformación en el estilo de vida a la que estábamos acostumbrados.

En Costa Rica, el primer caso de coronavirus se detectó el 6 de marzo del 2020 y se inicia el periodo de confinamiento en medio de una crisis fiscal que venía arrastrando el país décadas atrás. Esta situación provoca serios problemas a la sociedad, de acuerdo con la Encuesta Nacional de Hogares la pobreza aumenta, pasa de un 21% en el 2019 a un 26.2% en 2020, y se intensifica en las zonas rurales. Sube la tasa de desempleo, en noviembre del 2019 era de un 12.3%, para julio del 2020 aumenta a un 24.4%, en noviembre baja a 21.3% (BCCR, 2021, pág.39) y en el I semestre del 2021 es de un 18.7% (INEC, 2021), tasas históricamente altas para el país.

Las restricciones sanitarias, el desempleo, la crisis económica, la aprobación del Plan Fiscal por parte de la Asamblea Legislativa provocan el descontento de la población y protestas sociales. Al respecto Cortés y Saéñz indican (2020):

En la base de datos Protestas del Instituto de Investigaciones Sociales de la Universidad de Costa Rica (IIS-UCR), que mantiene un monitoreo sistemático del comportamiento de la protesta social en todo el territorio nacional, se han registrado un total de 101 acciones colectivas tras 71 días de conteo ininterrumpido de las protestas que guardan una relación directa o indirecta con la temática COVID-19, para el periodo comprendido entre el jueves 5 de marzo y el viernes 15 de mayo...En términos generales, los diferentes reclamos pueden agruparse en torno a tres temáticas relacionadas con: 1) las condiciones sanitarias; 2) las condiciones laborales; y, 3) la coyuntura económica.

En este contexto, se acentúan las desigualdades, la pandemia trajo serios problemas económicos, sociales, emocionales y de salud a la población, hay algunos sectores más perjudicados que otros, las clases menos favorecidas han sido las más afectadas en cuanto acceso al trabajo y a la educación por lo que es urgente concentrar los esfuerzos públicos y privados en mejorar las condiciones de vida de las personas excluidas durante esta crisis mundial. En relación con la educación la CEPAL-UNESCO señalan:

Dada la proyección más reciente de la CEPAL (2020d) de una contracción de la actividad económica regional y de una caída promedio del 9,1% del PIB en América Latina y el Caribe, salvaguardar el financiamiento para la educación es una prioridad fundamental para proteger a los sistemas educativos nacionales de la exacerbación de las desigualdades en el acceso a la educación y la crisis de aprendizaje (CEPAL-UNESCO, 2020, pág.17).

Sin embargo, en nuestro país, se recorta el presupuesto a la educación en medio de la pandemia. En educación, en el 2019 la inversión en este campo llegó al 7% del PIB (Banco Mundial, 2020), en el 2020 se hizo un rebajo del 9% al presupuesto asignado a este rubro, al respecto

el Banco Central de Costa Rica indica: “En el segundo semestre, debido a la disminución en la recaudación tributaria y a la no presencialidad de los estudiantes en los centros educativos, el Gobierno recortó las transferencias a las Juntas de Educación. Adicionalmente, congeló plazas vacantes y disminuyó la compra de bienes y servicios” (BCCR, 2021, Pág. 27).

Sistema educativo de Costa Rica

El Consejo Superior de Educación es la máxima autoridad en materia educativa en el país, es la que define y aprueba políticas, programas de estudio y diversos aspectos en esta materia a nivel nacional. El Ministerio de Educación Pública (MEP) es el que ejecuta, gestiona y dirige el Sistema Educativo Nacional. La Constitución Política en su artículo 78 indica que la educación Preescolar y la Educación General Básica son obligatorias y estas, más la Educación Diversificada serán costeadas por el Estado. El porcentaje asignado a la educación en el año 2020 fue del 7% del PIB el cual incluye el financiamiento a las universidades públicas (Banco Mundial, 2020). El sistema educativo consta de cuatro niveles: preescolar, primaria, secundaria y universitaria. La educación preescolar, primaria y la secundaria son ofrecidas por instituciones públicas que constituyen el 89.01%, por centros privados que representan el 9.23% y por las subvencionadas que son el 1.77% del total (ANDE, 2020).

En la educación primaria como la secundaria pública se ofrecen diferentes modalidades educativas diurnas, nocturnas, abiertas, artísticas, científicas, entre otras. La tasa de escolaridad en la que se incluye la educación pública, privada y subvencionada se muestra en el siguiente en el cuadro 1:

Cuadro 1. Costa Rica: Tasa de Escolaridad en dependencia Pública, Privada y Subvencionada por nivel, 2020.

Nivel	Tasa
Preescolar-Interactivo II	89.2%
Preescolar-Transición	91.1%
Educación Primaria	95.5%
III ciclo Educación General Básica	75.1%
Educación Diversificada	54%

Fuente: MEP, 2021, pág .9.

El 31.1% de la población sigue estudios superiores en cinco universidades públicas y más de cincuenta privadas (UNESCO-SITEL, 2019).

En relación con la tasa de exclusión, la Sra. Ministra de Educación, Giselle Cruz mencionó que cerca de 90.000 estudiantes no se habían reportado con sus docentes en el mes de junio del 2020, lo que representa un 8.4% de exclusión, lo cual triplica la tasa de años anteriores y representa el porcentaje más alto de la última década (Delfino, 2020). Además, la tasa de analfabetismo es de 3,2%.

En relación con el rendimiento académico, las calificaciones de Costa Rica en las pruebas Pisa (Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes) están por debajo del promedio de los países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE). En las pruebas del año 2018, en matemática se subió 2 puntos en promedio en relación con las pruebas del 2015, pasa de un 400 a un 402, se descendió un punto en lectura, de 427 a 426, y cuatro en ciencias de 420 a 416.

En esta realidad educativa se inicia una pandemia que afecta de manera profunda todo este sistema que se encarga del desarrollo humano de la ciudadanía en términos de aprendizajes para la vida y el trabajo, en una sociedad democrática como la costarricense con muchas desigualdades sociales.

La educación costarricense en el contexto de la pandemia

En el 2020, el curso lectivo de la educación pública inicia el 10 de febrero con 1.067.091 estudiantes matriculados y 77.184 docentes (MEP, 2020a), mes y una semana después, el 18 de marzo, se suspenden las clases presenciales. Inicia la educación a distancia mediante: entrega de documentos, teléfonos celulares, computadoras, programas de televisión, de radio e internet.

El MEP diseña el **Plan integral para el abordaje del servicio educativo ante el COVID-19. 2020-2022**. El plan incluye cinco áreas: 1. Asegurar la salud y seguridad de estudiantes y funcionarios del MEP, 2. Asegurar a las personas estudiantes el aprendizaje en condiciones pertinentes y equitativas durante el proceso, 3. Apoyar a los funcionarios

MEP en sus diferentes niveles (Direcciones Regionales de Educación y Centros educativos) 4. Asegurar una gestión operativa robusta y el presupuesto necesario, 5. Comunicación y rendición de cuentas (MEP, 2020).

Dentro de las áreas de acción de este Plan se incluye la suspensión del curso lectivo de forma presencial, la entrega de alimentos a la población estudiantil, la incorporación de la educación a distancia a partir del diseño de **Plantillas de Aprendizaje Base (PAB)** y de **las Guías de Trabajo Autónomo (GTA)**, se implementa la estrategia **Aprendo en casa**, utilizando la radio, la TV y plataformas digitales. Se propone una evaluación formativa y sumativa con informe descriptivo de logro. Además, se da un nuevo significado a la función docente y al rol de las familias en esta nueva realidad educativa. Da inicio la capacitación docente de forma virtual (Plataforma Teams) y el uso de la **Caja de Herramientas** para la labor pedagógica a distancia.

Con la expectativa de volver a las clases presenciales se diseña el **Plan Regresar**, una vez que así lo permitieran las condiciones sanitarias (MEP, 2020), sin embargo, durante el 2020 no se regresa a la presencialidad y se mantiene la educación a distancia.

Además, para fortalecer la educación a distancia, el MEP establece alianzas estratégicas con diferentes instituciones con el propósito de que colaboren en la producción y reproducción de programas educativos radiales y televisivos, de esta forma se coordina con el Sistema Nacional de Radio y Televisión (SINART), la Cámara Nacional de Radio (CANARA) y la Universidad Estatal a Distancia (UNED).

Asimismo, se logra la colaboración del Instituto Costarricense de Electricidad (ICE), con Microsoft y otras empresas para el uso de internet y de plataformas virtuales a bajo costo. Al respecto la ministra de educación, Cruz, señala:

Gracias al convenio existente con Microsoft, el MEP tuvo la posibilidad de aprovechar sin costo adicional, y con los requerimientos de seguridad y uso de datos de alto nivel, la generación de cuentas de correo para estas poblaciones meta. Estas cuentas les permiten el uso del paquete tecnológico de Office 365 y específicamente la herramienta de comunicación, colaboración e interacción en línea, Teams (MEP, 2020a)

Con el ICE se coordina el **Plan Educa-MEP**, el cual da acceso a internet a bajo costo a hogares pobres con estudiantes de la educación pública. Otra acción paralela fue la licitación que publicó la Fundación Omar Dengo (FOD) para contratar una empresa que pondrá en marcha la segunda etapa de la **Red Educativa del Bicentenario**, cuyo objetivo “es dotar con un servicio de acceso a internet de alta calidad a 2.120 centros educativos a nivel nacional, que equivale al 47% de centros educativos públicos del país beneficiando a 721.947 estudiantes que equivale al 67% de la población” (MEP, 2020a). Lo anterior en el marco del convenio de cooperación con el MEP.

El acceso a equipo es otro reto de la virtualidad, en este sentido, el MEP junto con el Instituto Mixto de Ayuda Social (IMAS) mediante el Programa “**Hogares Conectados**” seleccionan a un grupo de estudiantes y sus familias (46.500) para otorgarles computadoras y/o internet (MEP, 2020a).

Con base en datos del MEP, en marzo del 2020 a los 1.067.091 estudiantes matriculados se les crea una cuenta de correo electrónica institucional, la activan 590.136, es decir un 55.3%, mientras que el 44.7 % no lo activa por lo que no se puede comunicar con sus docentes por ese medio. Para julio el 57.8% tenían conectividad en sus hogares (MEP, 2020). Lo que significa que más del 40% de la población estudiantil no tiene acceso a internet ni a la plataforma Teams, y los que tienen, en muchos casos, no cuentan con buena conectividad sobre todo en las zonas rurales, al respecto el Ministerio de Ciencia y Tecnología (MICYT, 2020) indica que para el 2019 “...aproximadamente un 40% de las suscripciones tienen velocidades inferiores a 4 Mbps.” Lo cual limita el acceso a internet, por lo que es necesario que el Fondo Nacional de Telecomunicaciones (FONATEL) sea ejecutado, de manera más eficiente, con el propósito de conectar comunidades, pueblos indígenas, hogares, espacios públicos y centros educativos.

Esta brecha se acentúa en las zonas rurales, que de acuerdo con un estudio realizado por Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura (IICA) y el Banco Interamericano de Desarrollo (BID) únicamente el 43.2% de esa población cuenta con conectividad, mientras que en la zona urbana el porcentaje asciende a un 71.7% (IICA-BID, 2020).

En una investigación realizada por el Programa Estado de la Nación (PEN,2021) se encuentra que 75% del personal docente tiene acceso a internet estable (teléfono fijo, coaxial o fibra óptica) mientras 25% manifiesta que únicamente mediante el teléfono móvil o no tiene (2%). Los que no tienen acceso son docentes de zonas rurales, de las Direcciones Regionales de Educación de: Sulá, Peninsular, Grande de Térraba, Aguirre, Santa Cruz, Nicoya, Coto y Cañas. Estos docentes recurren a las GTA impresas que entregan al estudiantado cuando van a recoger los alimentos que reparten las escuelas periódicamente.

Estas diversas realidades, hace que el personal docente recurra, sobre todo, a la educación a distancia mediante documentos impresos entregados físicamente o enviados por WhatsApp, mensajes de texto, elaboración de vídeos para explicar diferentes contenidos a sus estudiantes desde sus teléfonos digitales, entre otras acciones.

Los datos muestran una brecha en acceso y conectividad entre zona rural y urbana que se debe disminuir a la brevedad posible, puesto que aumentan las diferencias del servicio educativo que se brinda a la población.

Es urgente un esfuerzo interinstitucional entre el MEP, IMAS, MICIT, ICE, y empresas privadas, en primera instancia, con el propósito de brindar las condiciones para una mayor cobertura, a nivel nacional, de acceso y conectividad a internet de banda ancha y a equipo tecnológico para estudiantes y docentes de escasos recursos. También en esta tarea deben colaborar municipalidades, asociaciones de desarrollo, fundaciones, familias y la sociedad civil en general.

Formación docente y pandemia

En relación con la formación del personal docente, ante esta nueva realidad educativa, el MEP ofrece cursos virtuales y presenciales mediante el Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano (IDP). De acuerdo con datos proporcionados por su directora ejecutiva, señora Karla Thomas Powell, "Se realizaron 140 actividades de capacitación relacionadas con el acompañamiento a los docentes, en el marco de las medidas adoptadas por el COVID-19" (IDP,2021).

Entre las temáticas abordadas se señalan: la mediación pedagógica de las GTA, uso pedagógico de la plataforma TEAMS, evaluación formativa, uso de herramientas digitales en el aprendizaje de diferentes áreas del saber (matemática, educación física, educación especial, idiomas, entre otras) educación a distancia, estrategias innovadoras para la mediación pedagógica, abordaje emocional para niños, familia y docente COVID-19, resiliencia, salud mental y COVID-19, juegos virtuales, entre otros (IDP,2021). Además, en el sitio web del MEP se incluyen enlaces para autoformación, asesoramiento y consultas del personal docente.

En el siguiente cuadro 2, se muestra la cantidad de docentes que matricularon los cursos ofrecidos por el IDP durante el 2020 y la modalidad educativa en que se brindaron:

Cuadro 2. Costa Rica: Número de participantes por modalidad de los cursos impartidos por el IDP, 2020.

Modalidad	Participantes
*Presencial /Telepresencial	68.967
Virtual	6.405
Autoformación	438
Distancia	11.587
Mixta	7.573

*Incluye actividades sincrónicas realizadas en la herramienta Teams. Fuente: IDP (2021).

En el cuadro N°2 se evidencia que no todo el profesorado (77.184) matriculó el curso relacionado con la herramienta Teams, la utilizada por el MEP para la educación virtual. Algunos docentes llevaron cursos en diferentes modalidades, de ahí que no se incluye la sumatoria en el cuadro.

La educación continua del profesorado en tecnologías digitales se trabaja en Costa Rica desde 1987, año en que crea la **Fundación Omar Dengo (FOD)** con el propósito “introducir las tecnologías digitales al sistema educativo costarricense, como una herramienta de aprendizaje y desarrollo de capacidades”, cuya misión es “Contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de las oportunidades de aprendizaje

de la población, para potenciar su desarrollo humano, mediante propuestas y modelos educativos innovadores centrados en las personas y el aprovechamiento de las tecnologías digitales” (FOD,2021). Por lo que se espera que el personal docente en servicio tenga conocimientos sobre las tecnologías digitales aplicadas a la educación.

Desde su creación la FOD apoya, con diferentes acciones, el aprendizaje de estudiantes y docentes mediante el uso de las tecnologías digitales. De tal manera en 1989, la FOD se compromete apoyar al MEP en la puesta en marcha del **Programa de Informática Educativa** (actualmente PRONIE MEP-FOD). En 1992 crea la **carrera de Informática Educativa** en convenio con la UNED para su coordinación. En el 2009 diseñan guías didácticas para orientar al docente de informática educativa en la enseñanza de la programación. En el 2014 inaugura el **Campus Virtual** para fortalecer la formación docente en el área de la apropiación tecnológica e integración de herramientas digitales al aula. Además, promueve la robótica educativa y colabora con el gobierno de la República en el diseño y ejecución de la Red Educativa del Bicentenario, cuyo fin “...es conectar a los 4.659 centros educativos públicos del país y a las oficinas del MEP en una única red de banda ancha, mediante fibra óptica, a una velocidad superior a 10 Mbp” (MEP, 2018).

En relación con la formación inicial docente, la inclusión de cursos sobre el uso de las tecnologías educativas digitales no se evidencia en todos los planes de estudio, una investigación publicada en el 2010 en la que se revisaron 124 planes de estudio se encontró que: el 19% de las carreras no tenían ningún curso relacionado con la tecnología educativa, el 39% incluía un curso, el 25% dos cursos; el 8% con tres cursos, el 3% cuatro cursos y el 8% más de cinco cursos pero estas son carreras de Informática Educativa o de la Enseñanza de la Matemática asistida por computadora (Fallas, I. y Zúñiga, M., 2010).

Esta situación se presenta debido a que en Costa Rica forman docentes cinco universidades públicas y treinta y seis universidades privadas cuyos 259 planes de estudio son diversos en “... contenidos, enfoques, tiempos de graduación, número de créditos y niveles de calidad, en un contexto de poco control por parte de las autoridades co-

respondientes” (EE y BID, 2018, p.22). Lo cual atenta contra la calidad de la formación de las personas profesionales en educación y, por ende, en el servicio educativo que reciben nuestros niños, niñas y adolescentes, puesto como lo indica la UNESCO la calidad de la educación va de la mano de la calidad de sus docentes.

En la actualidad, se realizan acciones para mejorar esta situación, un equipo interdisciplinario con participación de universidades públicas, universidades privadas, MEP, Consejo Superior de Educación, Colegio de Licenciados y Profesores (COLYPRO), entre otras instituciones están diseñando el Marco Nacional de Cualificaciones para las carreras e Educación, que es “un instrumento de referencia que describe los resultados de aprendizaje que se esperan al término de los distintos niveles de formación en el continuo educativo, con el fin de contar con estándares de calidad”. (CSUCA, 2018, p.17). En este proceso se espera la inclusión de las tecnologías digitales como eje transversal del currículum para la formación del profesorado, no únicamente para su uso instrumental, sino como un recurso para la producción de conocimiento, desde un enfoque crítico que contribuya al mejoramiento de la educación y a la formación de una ciudadanía digital.

El propósito de este marco es contribuir con el mejoramiento de la calidad de la educación, orientar la formación de los futuros profesionales en Educación y contar con un instrumento para la contratación de profesionales en Educación, para la evaluación formativa, el seguimiento y acompañamiento en el aula a docentes (CONARE-MEP, 2020).

La pandemia es una excelente oportunidad para transformar el sistema educativo, y para introducir cambios en los procesos de formación inicial y continua del profesorado que contribuyan al mejoramiento de la educación de manera integral con apoyo de las tecnologías digitales. Actualmente, son innegables los cambios que se están generando en las instituciones formadoras de docentes.

El análisis y la reflexión crítica de las tecnologías digitales y de los recursos disponible en la web para el ejercicio de la docencia contribuyen a la generación de modelos educativos innovadores. Modelos que se pretende que produzcan un mayor impacto en el desarrollo de

saberes y habilidades, de destrezas para la investigación y para la vida, de estilos de vida sustentables y respetuosos de los derechos humanos. Son indiscutibles las posibilidades que ofrece la web para descubrir, innovar y producir otros métodos, recursos y estrategias para el ejercicio de la docencia.

Comunidad educativa y pandemia

Las transformaciones en la vida personal y profesional de la población que constituye la comunidad educativa han sido de gran magnitud. Las consecuencias son evidentes en los estilos de vida y en la salud física y mental. Estos cambios son diversos de acuerdo con las condiciones socioeconómicas de la población. En el campo de la educación se acentúan las desigualdades y la brecha educativa entre estratos sociales.

La población estudiantil recibe sus clases a distancia, en sus hogares, mediante las GTA enviadas por el personal docente de forma física o por mensaje de texto telefónicos, también a través de los programas educativos de radio o televisión producidos por el MEP. Ya no hay interacción social entre pares. Los que tienen equipo tecnológico y conexión a internet logran clases virtuales, donde hay mayor intercambio con otros niños y con el profesorado. El estudiantado, algunas veces, cuentan con apoyo de las familias o en otras no, por las situaciones particulares de cada hogar en cuanto a disposición de madres, padres, hermanos o adultos a cargo, algunos deben salir a trabajar, otros realizan teletrabajo en la casa, además de atender las obligaciones domésticas y a todos los niños que estudian. Tareas que atienden en mayor medida las mujeres, quienes asumen “una especie de triple jornada” (Salazar, 2021). Muchas veces sin equipos suficientes para todos y baja conectividad, lo que provoca hacinamiento tecnológico. Esta situación se acentúa en familias pobres con varios hijos e hijas, con escasos recursos materiales, con bajo capital cultural y en un contexto de pandemia.

El personal docente tuvo que adaptarse a una nueva forma de ejercer su profesión, algunos con las condiciones materiales, tecnológicas y los saberes necesarios para asumir la educación a distancia y la

educación virtual, otros no. Lo que implicó la actualización profesional en diversas temáticas: uso de plataformas digitales para la educación, diseño de guías para el trabajo autónomo del estudiantado, evaluación de los aprendizajes, búsqueda de recursos y materiales en internet para el trabajo escolar, entre otros, aspecto positivo de la pandemia. El profesorado, también se vio en la obligación de adaptar su hogar para el ejercicio de la docencia, con su computadora, tableta electrónica y teléfono. Combinar el ejercicio de su profesión con sus labores domésticas y familiares. Retos asumidos con responsabilidad y creatividad por un número importante de docentes. Estas nuevas realidades, en tiempos de pandemia, producen estrés y cansancio, lo que afecta la salud, la vida personal y familiar de la población.

Hay una gran diversidad de situaciones en los procesos de enseñanza y aprendizaje, lo cual nos lleva a cuestionarnos sobre cuáles son los aprendizajes y las habilidades que están adquiriendo nuestros estudiantes, cómo se valora los logros de los aprendizajes. Es evidente la inequidad en cuanto al servicio educativo que recibe el estudiantado dependiendo de muchos factores: estrato socioeconómico, zona de residencia, condiciones familiares, infraestructura de los centros educativos, dedicación y compromiso del docente, educación pública, privada o subvencionada, acceso a equipo tecnológico y conectividad a internet.

Se suma a esta situación, la huelga de educadores de tres meses en el año 2018, la del 2019, las limitaciones que se presentaron con la educación a distancia durante el 2020, el ingreso al nuevo ciclo lectivo el 8 de febrero del 2021 con la modalidad bimodal o híbrida, es decir combinando la presencialidad con la educación a distancia, el cual se suspende a partir del lunes 24 de junio hasta el viernes 25 de julio para evitar la circulación de las personas que contribuye a disminuir el número de contagiados por el COVID-19 debido a la tercera ola de la pandemia. Se regresa a clases el 12 de julio del 2021, una vez concluidas las vacaciones de medio periodo, el tiempo se repondrá en el mes de enero del 2022.

La brecha se ensancha entre la educación pública y la educación subvencionada o privada en cuanto acceso a una educación de calidad,

a equipo tecnológico, a conectividad de calidad, a desarrollo de competencias tecnológicas, a interacciones sociales, a presencialidad en el aula, entre otros aspectos.

En este contexto, se acentúan las diferencias entre la población y la exclusión de estudiantes del sistema educativo nacional, lo que compromete el futuro de las nuevas generaciones, y en general, el desarrollo humano y social del país, su competitividad y reactivación.

Ante este panorama son numerosos los desafíos que debe enfrentar el país para asegurar la equidad, la inclusión y el derecho a la educación de calidad para toda la población, así como ofrecer las condiciones óptimas al personal docente para el ejercicio de su profesión, retos que deben asumir con el apoyo de los diferentes sectores: público y privado, y con una meta común: cerrar las brechas educativas que se han ensanchado con la pandemia, mejorar las condiciones de vida de toda la población, superar la pobreza e incentivar el desarrollo y la reactivación económica del país.

Metodología

Esta investigación es de tipo descriptivo-cuantitativo, forma parte de un estudio dirigido por la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente (Red Estrado) y la Universidad Federal de Minas Gerais de Brasil, en colaboración con la Internacional de la Educación, en el cual participan 12 países latinoamericanos. En nuestro país, es asumida por el Instituto de Investigación en Educación (INIE) de la Universidad de Costa Rica (UCR) mediante la Red Kipus-Costa Rica y en colaboración con la Asociación Costarricense de Educadores (ANDE). En este artículo se presentan los resultados para Costa Rica.

El estudio tiene como objetivo analizar el impacto de las medidas de aislamiento social implementadas en el contexto de la pandemia COVID-19 en el trabajo de docentes de educación básica en escuelas de diferentes países de América Latina, este capítulo se analiza el caso de Costa Rica.

Las categorías o unidades de análisis del estudio son: 1. Perfil del profesorado, 2. Formación y utilización de tecnologías digitales, 3. Sus-

pensión de clases, 4. Desarrollo de actividades escolares remotas/a distancia, 5. Condiciones de vida y salud mental.

El estudio utiliza un cuestionario para recolectar la información. Este se diseña en Argentina para una investigación que se realizó en ese país, posteriormente lo aplica Brasil, luego se distribuye a cada uno de los países participantes (México, El Salvador, Honduras, República Dominicana, Costa Rica, Panamá, Colombia, Ecuador, Perú, Chile, Paraguay, Uruguay) para que lo validen y adapten a sus realidades. En Costa Rica, esta tarea se realiza en el INIE. La estrategia de recolección de datos fue en línea, autosuministrado, mediante la plataforma Google-Forms. El período de recolección de datos fue del 15 de octubre al 25 de noviembre del 2020.

La población, en nuestro país, estuvo constituida por 77.184 docentes de la educación pública de los niveles de preescolar, primaria y secundaria. Por ser un estudio cuantitativo con diseño muestral no probabilístico no se definió un número previo de docentes para que respondieran el cuestionario, sino que se distribuye mediante correos electrónicos y diversas redes sociales con la finalidad de que profesionales en educación lo respondieran. En la distribución del cuestionario participaron la ANDE y la Red Kipus-Costa Rica, se completaron 1.709 registros, luego de depurarlos, el análisis se realiza con 1.203 cuestionarios.

Una vez recolectados los datos, se realiza el análisis de consistencia de los datos. Se descartan casos incompletos y duplicados. Posteriormente los datos son procesados por la Red Estrado. Los resultados son enviados a cada país, en el caso de Costa Rica, la interpretación la realiza el INIE.

Análisis de resultados

El análisis de datos se organiza según las categorías definidas para el estudio: perfil del profesorado, formación y utilización de tecnologías digitales, suspensión de clases y desarrollo de actividades escolares remotas/a distancia.

Perfil del profesorado

El personal docente que participó en el estudio labora en la educación pública, en su mayoría son mujeres 81%, únicamente el 19% son hombres. El 63.3% trabajan en la educación primaria, el 23.7% en educación secundaria y el 17.9% en educación primaria. El gráfico N° 1 evidencia que el 70% del personal docente que completó el cuestionario tiene más de 40 años.

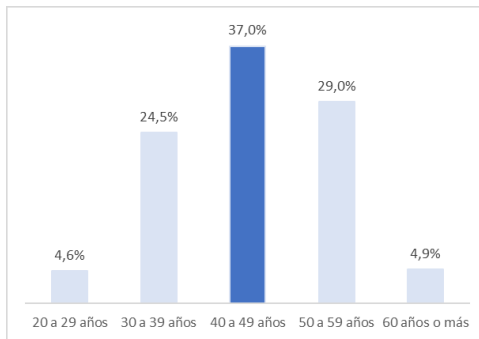


Gráfico 1. Costa Rica: Distribución porcentual del personal docente por rango de edad, 2020.

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

Los datos muestran que la carrera docente es asumida, en su mayoría, por el sexo femenino, en el contexto de la pandemia preocupa que, de acuerdo con varios estudios (Salazar, 2021), la mujer asume una triple jornada para atender su profesión, las labores domésticas y la educación virtual de sus hijos e hijas. Es decir, las mujeres tienen una sobre carga de trabajo que afecta su bienestar física y mental, lo cual debe ser atendido, de manera prioritaria, por el MEP, sindicatos, asociaciones para solventar, con diferentes acciones, esta situación afecta directamente a las mujeres.

Formación y utilización de tecnologías digitales

De un día para otro, el personal docente tuvo que transformar, de manera radical, el ejercicio de su profesión, la suspensión del curso

lectivo le hizo incursionar en la educación a distancia y virtual, utilizar sus recursos, equipos tecnológicos y su creatividad para enfrentar esta nueva realidad educativa, la cual trajo consigo una relación diferente con estudiantes y sus familias.

De acuerdo con los resultados de esta investigación el 72% de docentes indica que no tenían formación o experiencia previa para asumir las clases no presenciales. Este dato podría estar relacionado con la edad de los docentes que responden la encuesta puesto que el 70% tiene más de 40 años. Diferentes estudios evidencian que entre mayor es la edad de las personas profesionales en educación es menor el manejo de las tecnologías digitales en la educación (COLYPRO, 2021). Este dato muestra la importancia de fortalecer en la formación inicial y permanente del personal docente el uso de diferentes equipos y recursos tecnológicos, así como el diseño y producción de material para su utilización pedagógica-didáctica. Es decir, no solo educar para su uso sino para la creación de material digital con fines pedagógicos para las diversas realidades educativas. Es necesario una formación integral para la producción y utilización de las tecnologías digitales, que además prepare para analizar críticamente las posibilidades y los riesgos que ofrecen a la población estudiantil.

Llaman la atención estos hallazgos en un país que, desde 1987, cuenta con la FOD que se crea con el propósito de “introducir las tecnologías digitales al sistema educativo costarricense, como una herramienta de aprendizaje y desarrollo de capacidades” (FOD, 2020). Sería relevante valorar el accionar de la FOD para realizar transformaciones que contribuyan a fortalecer la apropiación, el uso y la producción de materiales y tecnologías digitales por parte de docentes y estudiantes con el propósito de ser utilizados, de forma crítica, en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En el gráfico 5.2 se observa que el 59% del profesorado que participó en el estudio considera de regular a muy difícil el manejo de las tecnologías digitales. La virtualización de la educación representa todo un reto para el personal docente que cuenta con desiguales condiciones de formación profesional, de equipo, de acceso a internet, de sabe-

res sobre aplicación pedagógico-didáctico de las plataformas digitales, lo que dificulta el trabajo docente y exige un mayor esfuerzo de su parte por actualizarse.

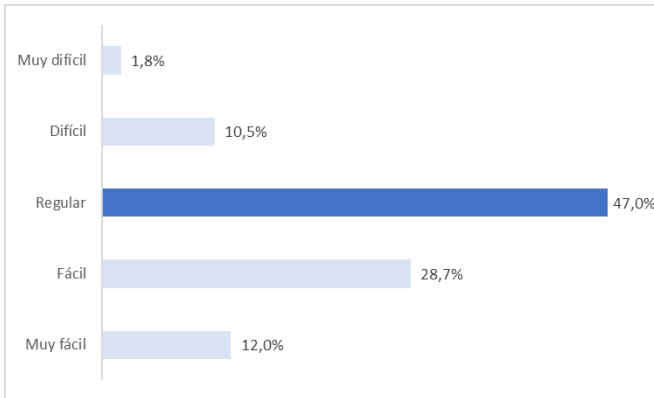


Gráfico 2. Costa Rica: Distribución del personal docente según el manejo de tecnologías digitales, 2020.

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

El IDP (2021) ofreció al personal docente varios cursos sobre diversas temáticas relacionadas con las tecnologías digitales entre ellas: uso pedagógico de la plataforma TEAMS, uso de herramientas digitales en el aprendizaje de diferentes áreas del saber (matemática, educación física, educación especial, idiomas, entre otras), juegos virtuales, entre otros (IDP, 2021), en los cuales se matriculó cerca del 80% del personal docente. El desarrollo profesional docente debe ser una actividad permanente para el mejoramiento de la educación.

Suspensión de clases

En Costa Rica el curso lectivo del 2020 inicia el 10 de febrero y se suspende el 18 de marzo para evitar el contagio del COVID-19. Se comienza la organización de la educación a distancia para el sistema educativo. El MEP pone en marcha el **Plan integral para el abordaje del servicio educativo ante el COVID-19. 2020-2022**(MEP, 2020).

Los resultados del estudio indican que el 96% del personal docente realizó su trabajo a distancia durante el 2020. El resto señala que no lo hizo pero que interactuó con sus estudiantes o que no lo realizó del todo. Lo cual implica que un grupo de estudiantes no recibieron el servicio educativo, situación que provoca desigualdades y exclusión educativa entre la población estudiantil.

Del personal docente que trabajó a distancia, el 78.6% manifiesta que posee los recursos y el equipo necesario para ofrecer las clases no presenciales desde su casa, el cual probablemente es adquirido con sus propios recursos. El resto utiliza el equipo de los centros educativos.

En el gráfico N°3 se observa que las computadoras portátiles (93%) y los teléfonos celulares (83%) son los implementos tecnológicos más utilizados. También el profesorado recurre a micrófonos, cámaras y tablet para preparar y ofrecer las clases a distancia a sus estudiantes, lo cual implica un cambio radical de su práctica profesional.

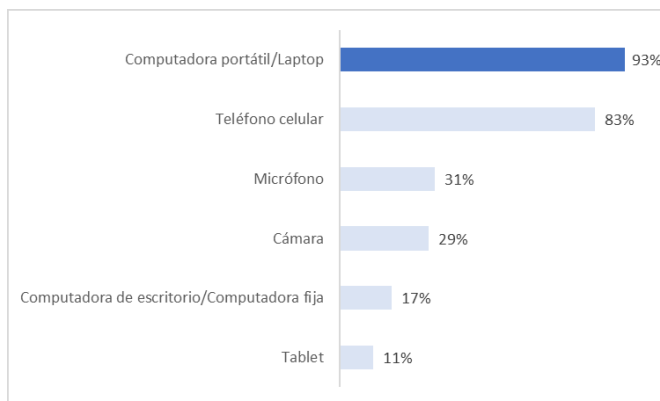


Gráfico 3. Costa Rica: Porcentaje del personal docente por recurso tecnológico que utiliza en su hogar para ofrecer sus clases a distancia o en virtualidad, 2020.

Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educativa e Trabajo Docente. Base de datos. Trabajo Docente em Tempos de Pandemia – Costa Rica. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

Indudablemente, la pandemia, también, se convierte en una oportunidad de aprendizaje para el personal docente que experimenta con sus

equipos tecnológicos y con los recursos didácticos que ofrece internet para preparar sus clases a distancia. Al respecto en un estudio realizado por Muñoz (2020) una docente manifiesta: “Creo que este proceso, más que una piedra en el zapato, lo que ha venido a ser es un proceso de mucho aprendizaje, que nos ha obligado a salir de nuestra zona de confort y nos ha enseñado todo lo que somos capaces de hacer como docentes”.

Con la suspensión de las clases presenciales, la población estudiantil recibió el servicio educativo de manera desigual debido a diferentes variables: acceso a las tecnologías digitales, condiciones socioeconómicas y culturales de las familias, ubicación geográfica, apoyo del docente, entre otras. De acuerdo con la opinión del profesorado que participó en el estudio únicamente el 31% del estudiantado tuvo intercambio regular con sus maestros como se muestra en el gráfico N° 4, el resto tuvo menos interrelaciones con sus docentes. Este dato preocupa porque trae como consecuencia el rezago escolar en una gran cantidad de estudiantes al no estar interactuando con las personas profesionales en educación que les incentiven el aprendizaje de habilidades, valores, destrezas y contenidos. A esta situación de pandemia se le suma las huelgas de docentes del 2018 y 2019 por alrededor de 100 días.

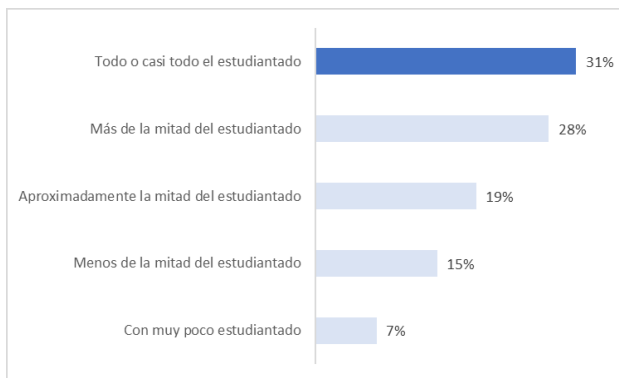


Gráfico 4. Costa Rica: Distribución porcentual del personal docente por la proporción de estudiantes que se comunica e intercambia información con regularidad, 2020.

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

Al consultarle al profesorado sobre las habilidades y contenidos de los programas de estudio que se deben trabajar al finalizar las clases no presenciales, 72% indica que se deben retomar parcialmente, el 18% piensa que se deben trabajarse nuevamente y el 10% dice que se habrán logrado con éxito.

Como es conocido en los procesos de enseñanza y aprendizaje son fundamentales las interacciones sociales que se dan en el contexto del aula y de la escuela donde se propicia diálogo, el conflicto cognoscitivo, la crítica, el cuestionamiento, la participación, la colaboración, el trabajo en equipo entre estudiantes y estos con sus docentes. Durante la pandemia estas acciones han mermado de manera considerable, lo que demuestra la relevancia de la educación presencial, del profesorado y de las escuelas para promover el desarrollo integral de población estudiantil.

Desarrollo de actividades escolares remotas/a distancia.

En relación con el trabajo que ha demandado al personal docente el desarrollo de actividades educativas a distancia, en el gráfico N°5 se puede observar que el 93% indica que aumentó, solo el 5.6% dice que disminuyó. Este dato era de esperar debido a que, para enfrentar esta nueva realidad educativa, el profesorado tuvo que crear y aprender nuevas formas de desempeñar su trabajo profesional mediante las tecnologías digitales, buscar material educativo por internet, analizar programas educativos radiales y televisivos, entregar las GTA, contactar y dar seguimiento a estudiantes y sus familias. A esto se suma que para ofrecer las clases debieron adaptar su hogar, y a la vez compartirlo con sus hijos e hijas estudiantes y otros miembros de la familia que realizan teletrabajo. El trabajo docente en tiempos de pandemia ha sido todo un reto para las personas profesionales en educación.

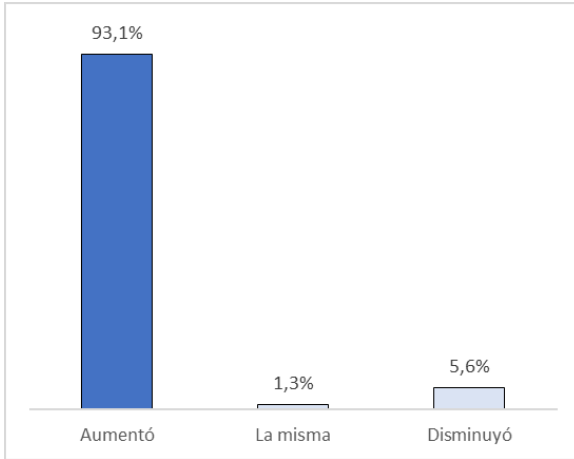


Gráfico 5. Costa Rica: Distribución porcentual del personal docente según el tiempo dedicado para la preparación de las clases no presenciales en comparación con las presenciales, 2020.

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

Al cuestionar al personal docente sobre el apoyo que ha recibido por parte del MEP y del centro educativo para enfrentar la educación a distancia, en el gráfico N°6 se evidencia que el 86% indica que lo ha recibido, el 14% dice que no. Este último dato puede estar relacionado con el lugar donde trabaja el docente y la eficiencia de la Dirección Regional de Educación (DRE) en cuanto a divulgación de las actividades de capacitación e información sobre los apoyos que ofrece el MEP al profesorado. Sería importante realizar una encuesta a docentes, a nivel nacional, por parte del MEP, para valorar el apoyo recibido por la DRE con el propósito de mejorarlo. Del 86% de docentes que reciben apoyo para llevar a cabo su trabajo fuera del aula, el 77% señala que ha sido mediante la plataforma virtual, 58% por medio de material impreso y el 53% a través de programas educativos por televisión, radio o redes sociales, lo cual muestra que la mayoría del profesorado ha aprovechado los diferentes apoyos que le ha ofrecido el MEP.

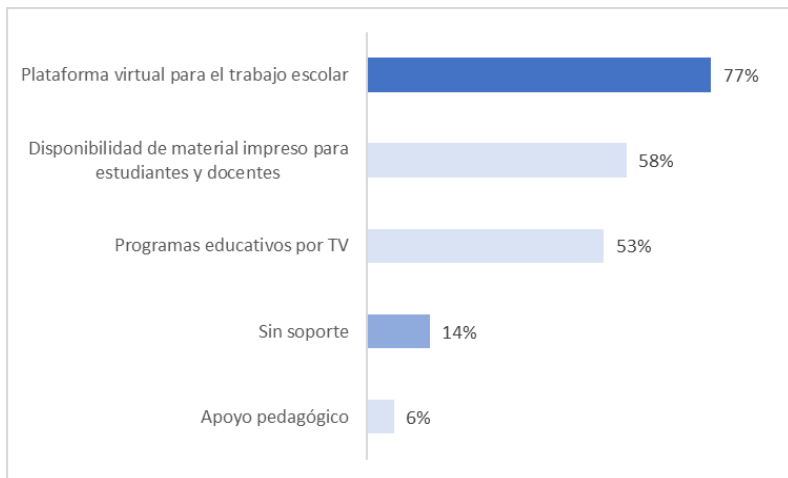


Gráfico 6. Costa Rica: Porcentaje del personal docente por tipo de apoyo recibido por el MEP o centro educativo para llevar a cabo las lecciones, 2020.

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

Esta información coincide con los datos aportados por el IDP (2021) que indican que no todo el personal docente matriculó los cursos de capacitación que se les ofreció por parte del MEP. Asimismo, se evidencia que las GTA fue una de las estrategias que más se utilizaron, así como que los programas educativos que se transmitieron la radio y la televisión.

Condiciones de vida y salud mental

La pandemia vino a transformar la vida de las personas y del mundo entero, es tiempo de incertidumbre, de cambios radicales, pero también es tiempo de esperanza de que todo esto pasará y de que saldremos fortalecidos como seres humanos y como sociedad.

Desde marzo del 2020, en que se suspende la presencialidad del curso lectivo en Costa Rica por el COVID-19, el profesorado debió de transformar su práctica profesional, enfrentar numerosos desafíos para realizar su trabajo: preparar de manera diferente sus clases,

contactar estudiantes, aprender el uso de plataformas virtuales, buscar material educativo en internet, adaptar su hogar, entre otros. Las transformaciones fueron muchas y en un corto periodo de tiempo.

Estos cambios, no esperados, que se presentaron de un momento a otro, ha producido tensión y estrés en la población, y por supuesto en el profesorado que debió enfrentarlos para continuar desempeñando su labor docente, más aún en aquellos que presentan factores de riesgo ante el COVID-19 que representa un 48,5% de los docentes que participaron en el estudio.

En el gráfico N° 7 se muestra que más del 60% menciona que la pandemia le ha afectado o le afectado mucho su salud mental (1 nada y 5 mucho.), de ellos solo el 17.2% indica que ha recibido apoyo emocional y psicológico de la institución.

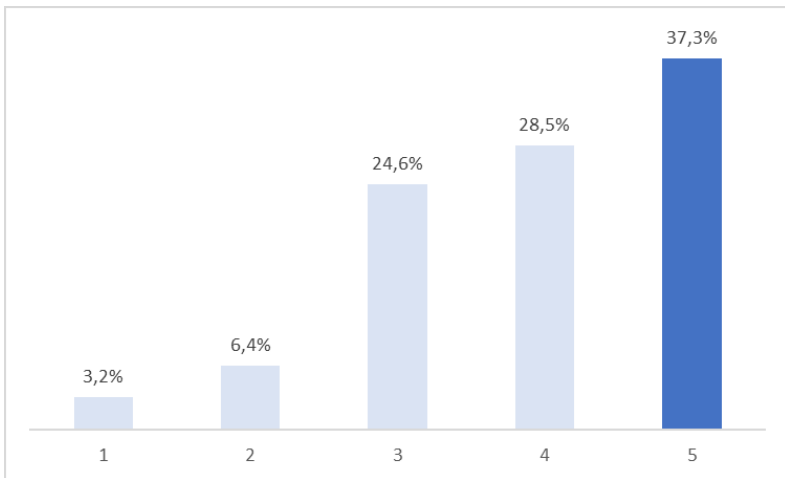


Gráfico 7. Costa Rica: Distribución porcentual del personal docente según nivel de afectación en la salud mental, 2020.

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

Estos datos muestran la necesidad de incrementar el apoyo emocional y psicológico para el personal docente por parte de las instituciones educativas y del MEP. Como bien lo indica Morales (2020,

s.p.): “La ética de autocuidado y cuidado mutuo requiere en el presente de toda nuestra sensibilidad y empatía para un manejo colaborativo de la ansiedad, el miedo y la incertidumbre”.

Conclusiones

Seguidamente se presentan las conclusiones según los resultados de esta investigación.

▪ **Formación y utilización de tecnologías digitales.**

El 72% de docentes señala que no tenían formación o experiencia previa para asumir la educación a distancia, este dato se relaciona con la edad debido a que el 70% tiene más de 40 años y no son nativos digitales, además el 59% considera de regular a muy difícil el manejo de las tecnologías digitales. Estos resultados llaman la atención ya que desde hace más de 30 años la FOD se crea para “introducir las tecnologías digitales al sistema educativo costarricense, como una herramienta de aprendizaje y desarrollo de capacidades” (FOD,2020) y por lo visto no se ha cumplido este propósito.

Otro aspecto por analizar es la formación en tecnologías digitales en educación que ofrecen los planes de estudio para la preparación de docentes en las diferentes universidades del país, así como la que brinda el IDP al profesorado en servicio. El propósito es fortalecer los saberes y las habilidades en tecnologías digitales educativas tanto para su uso en el aula escolar como para la producción de material digital con fines pedagógicos didácticos para las diversas realidades educativas.

Cerca del 80% del personal docente indica que recibió cursos sobre diversas temáticas relacionadas con la educación a distancia y el manejo de las tecnologías digitales por parte del IDP para enfrentar la nueva modalidad de educación a distancia, otros se prepararon mediante otras instituciones o de manera personal. Este dato coincide con los ofrecidos por el MEP sobre los procesos de capacitación que se llevaron a cabo a nivel nacional donde se muestra que no todos participaron en los cursos. Es necesario realizar un seguimiento para conocer la utilidad de los cursos para el personal docente y las razones por las que algunos de ellos no los matricularon.

▪ **Suspensión de clases.**

El 96% del profesorado trabajó mediante la modalidad de educación a distancia después de la suspensión de las clases a partir del 18 de marzo del 2020. El resto interactuó con sus estudiantes o no lo hizo del todo. Esto implica que un grupo de estudiantes estuvo excluido del sistema educativo.

La mayoría del personal docente que trabajó a distancia (78.6%) indica que lo hizo con su equipo: computadoras portátiles (93%), teléfonos celulares (83%), entre otros. Los que no contaban con estos aparatos tecnológicos, trabajaron con las computadoras de los centros educativos.

La pandemia representó un reto para el personal docente, lo que contribuyó a utilizar su creatividad y crear formas innovadoras para ejercer la docencia utilizando cámaras, micrófonos y tabletas, lo que también representó un aumento su carga laboral.

La suspensión de las clases presenciales acentuó las desigualdades educativas entre la población estudiantil. El profesorado manifestó que solo el 31% del estudiantado tuvo intercambio regular en el curso lectivo, el 47% tuvo una interacción más reducida y el resto muy poca. Las interacciones entre estudiantes con sus pares y sus docentes son esenciales para el aprendizaje de saberes, habilidades y relaciones, estas se ven reducidas en tiempos de pandemia lo que provoca rezago escolar que trae consecuencias en el desarrollo integral del estudiantado y en el futuro del país. A lo anterior, se le debe agregar la pérdida de más de 100 días lectivos de clases por las huelgas de docentes durante el periodo 2018-2019, lo requiere de planes para recuperar, de manera gradual, los saberes y habilidades que no se han desarrollado en el estudiantado por estas circunstancias.

En relación con los contenidos y habilidades que se incluyen en los programas de estudio, el 72% del profesorado cree que, al finalizar la educación a distancia, se deben retomar parcialmente, el 18% piensa que se deben trabajarse nuevamente y el 10% dice que se habrán logrado con éxito.

Estos resultados justifican la aplicación de las pruebas Fortale-

cimiento de Aprendizajes para la Renovación de Oportunidades (FARO), a nivel nacional, para determinar los aprendizajes que han adquirido la población estudiantil durante la pandemia, y de esta manera, tomar las medidas necesarias para alcanzar las metas propuestas de acuerdo con los programas de estudio. Probablemente los resultados serán muy diferentes tomando en cuenta la inequidad del servicio educativo, por lo que las medidas a tomar deben ser diversas, ofreciendo un mayor apoyo a las zonas más rezagadas y vulnerables con el propósito de cumplir con el derecho a una educación de calidad para cada estudiante de este país.

- **Desarrollo de actividades escolares a distancia.**

El personal docente coincide en que la educación a distancia aumentó (93%) su carga laboral debido a que la nueva realidad educativa requiere de formación en tecnologías digitales para la educación, búsquedas de material educativo en internet, contactar y dar seguimiento a estudiantes y sus familias, revisión de programas educativos de radio y televisión, diseñar, entregar y recibir las GTA, preparar clases en sus hogares. Para estas labores el 86% del profesorado indica que ha recibido apoyo de parte del centro educativo y del MEP; el 14% señala que no ha sido así. Esta última respuesta podría estar relacionada con la eficiencia en cuanto a divulgación de actividades capacitación de la DRE a la que pertenecen esos docentes.

Del 86% de docentes que reciben apoyo para llevar a cabo su trabajo fuera del aula, el 77% señala que ha sido mediante la plataforma virtual, 58% por medio de material impreso y el 53% a través de programas educativos por televisión, radio o redes sociales. Lo cual es importante para el desarrollo de su labor docente y para llegar, de diferentes formas, a la población estudiantil. El trabajo docente en tiempos de pandemia ha sido todo un reto para los profesionales en educación.

- **Condiciones de vida y salud mental.**

En el contexto de la pandemia se produjeron transformaciones en las condiciones de vida del profesorado. Se pasa de la educación presencial a la educación a distancia, lo que lleva a cambios significativos en la forma de ejercer la docencia. Esta nueva realidad educativa

produce tensión y estrés lo que tiene repercusiones en la salud mental como lo señala más del 60% del personal docente que participó en la investigación, de ellos 48.5 % presenta factores de riesgo frente al COVID-19, y solo el 17.2% indica que recibió apoyo emocional de parte de la institución educativa.

Es necesario mencionar que el 81% de las personas profesionales en educación que participó en el estudio, son mujeres, las cuales de acuerdo con estudios (Salazar,2021) asumen una triple función: ejercer la profesión, atender las labores del hogar y ser docentes de sus hijos, lo cual produce cansancio y estrés que afectan la salud física y mental.

En los procesos educativos formales son esenciales los estudiantes y sus docentes, quienes deben tener las mejores condiciones físicas, académicas, socioemocionales y materiales para asegurar el éxito del proceso educativo, de ahí la importancia de dar apoyo psicológico a esta población, tarea que deben ofrecer el MEP, sindicatos y asociaciones de educadores.

Recomendaciones

Con base en los resultados de este estudio y con el propósito de asegurar la equidad, la inclusión y el derecho a la educación de calidad para toda la población, así como ofrecer las condiciones óptimas al personal docente para el ejercicio de su profesión, se brindan las siguientes recomendaciones:

- La pandemia demostró la relevancia de la profesión docente en el desarrollo integral del estudiantado. Es urgente que el Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación se implemente en cuanto se concluya y apruebe, lo que permitirá orientar la formación de los futuros profesionales en Educación y contar con un instrumento para la contratación de profesionales en Educación, la evaluación formativa, el seguimiento y acompañamiento en el aula a los docentes. Es necesario, además, la definición de una

Política de Estado para la Profesión Docente, que incluya directrices para su fortalecimiento y dignificación mediante la definición de: requisitos para el ingreso a la carrera docente, estándares para los planes de estudio de formación inicial de docentes, diferentes modalidades para la educación continua del profesorado, requisitos para el ingreso al mercado laboral, incentivos en la carrera docente, condiciones laborales óptimas para el desempeño docente, atención a la salud del profesorado, valoración del desempeño, entre otros aspectos.

- Realizar una estrategia a nivel nacional con la participación de diferentes sectores: MEP, sindicatos, ICE, SUTEL, IMAS, universidades, sector privado para asegurar la equidad, la inclusión y el derecho a la educación de calidad para toda la población, así como ofrecer las condiciones óptimas al personal docente para el ejercicio de su profesión. Es urgente que todo el país tenga banda ancha para el acceso a internet, así como a equipo tecnológico para eliminar las brechas que afecta, sobre todo, a estudiantes de escasos recursos y de zonas rurales.
- Diseñar planes remediales para el estudiantado con el propósito de recuperar los aprendizajes no alcanzados durante la pandemia. Se debe revisar los programas de estudio de cada materia, integrar contenidos académicos, seleccionar las habilidades y aprendizajes que deben ser desarrollados de forma prioritaria en los salones de clase.
- Aprovechar los aprendizajes que obtuvo el personal docente en el contexto de la pandemia para ofrecer una educación más innovadora, flexible, colaborativa y tecnológica que promueva el desarrollo de habilidades y saberes en la población estudiantil para enfrentarse a las demandas del siglo XXI.

Referencias

- Ande (2020) *Breve estado de la privatización de la educación pública en Costa Rica durante los primeros 18 años del siglo XX*. San José, Costa Rica: Asociación Nacional de Educadores. Consultado 1 de junio del 2021. En <https://www.ande.cr/noticia/T3Ca-P5RmR2Un>
- Banco Mundial (2020) *Datos Banco Mundial*. Consultado 12 de marzo del 2021 <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=CR>
- BCCR (2021) *Programa Macroeconómico 2021-2022*. San José, Costa Rica: Banco Central de Costa Rica. Consultado 21 de marzo del 2021 https://www.bccr.fi.cr/publicaciones/DocPoliticaMonetariaInflacin/Programa_Macroeconomico_2021-2022.pdf
- CEPAL-UNESCO (2020) *Informe COVID-19 La Educación en tiempos de pandemia de COVID-19*. Consultado 10 de marzo del 2021. https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/45904/1/S2000510_es.pdf
- Cerdas, D. y Córdoba, J (2020) *Emergencia por covid-19 frustra el 50% de días del curso lectivo*. San José, Costa Rica: Periódico La Nación.9 de julio. Pág.4.
- COLYPRO (2021) *Acta Extraordinaria 020-2021*. San José: COLYPRO. 27 de febrero del 2021. Consultado 8 de marzo del 2021. http://www.colypro.com/ee_uploads/documentos/ACTA_020-2021_APROBADA_DEL_SABADO_20_02_2021.pdf
- CONARE-MEP (2020) *Marco Nacional de Cualificaciones para las Carreras de Educación*. Docentes de calidad: compromiso nacional. San José, Costa Rica: Consejo Nacional de Rectores y Ministerio de Educación Pública. <https://www.ucr.ac.cr/medios/documentos/2020/marco-nacional-de-cualificaciones-diagramado-1.pdf> Consultado el 18 de mayo del 2021.
- Cortés, S. y Saénz, R. (2020) *Voz de experto: La protesta social en Costa Rica en tiempos del COVID-19*. San José, Costa Rica: Universidad de Costa Rica. 1 de junio del 2020. Consultado 11 de marzo del 2020. <https://www.ucr.ac.cr/noticias/2020/06/01/voz-experta-la-protesta-social-en-costa-rica-en-tiempos-del-covid-19.html>
- CSUCA (2018) *Marco de Cualificaciones para la Educación Superior Centroamericana. Resultados de aprendizaje para la Licenciatura, Maestría y Doctorado*. Guatemala: Consejo Superior Universitario Centroamericano (CSUCA).
- Datos (202) *Costa Rica: economía y demografía*. Consultado 14 de junio del 2021. <https://datosmacro.expansion.com/paises/costa-rica>
- Delfino (2020) *Exclusión escolar se triplicaría debido a la pandemia, ministra relativizó dato dado en conferencia*. San José, Costa Rica. Consultado 10 de junio del 2021. <https://delfino.cr/2020/08/exclusion-escolar-se-triplicaria-debido-a-la-pandemia-ministra-relativizo-dato-dado-en-conferencia>
- EE y BID (2018) *Costa Rica: El estado de las políticas públicas docentes*. San José, Costa Rica: Estado de la Educación (EE), Consejo Nacional de Rectores y Banco Interamericano de Desarrollo (BID). Consultado 30 de abril del 2021. <https://observatorioeducacion.org/sites/default/files/el-estado-de-politicas-publicas-abril-15.pdf>
- Fallas, I. y Zúñiga, M.,2010. *Las Tecnologías Digitales de la Información y la Comunicación en la Educación Costarricense*. San José, Costa Rica: Estado de la Educación, CONARE. Consultado 3 de mayo del 2021. http://repositorio.conare.ac.cr/bitstream/handle/20.500.12337/789/908.%20Estudio%20Las%20Tecnolog%c3%adas%20Digitales%20de%20la%20Informaci%c3%b3n%20y%20la%20Comunicaci%c3%b3n%20en%20la%20Educa%20Costarricense_III%20Informe_Cap%3%adtulo.pdf?sequence=1&isAllowed=y

- FOD (2020) *Fundación Omar Dengo*. San José, Costa Rica: Sitio web FOD. Consultado 2 de mayo del 2021. En <https://fod.ac.cr/quienes-somos/>
- GESTRADO (2020). Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. *Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia - COSTA RICA*. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.
- IICA-BID (2020) *Conectividad rural en América Latina y el Caribe; un puente al desarrollo sostenible en tiempos de pandemia*. San José, Costa Rica: Instituto Interamericano de Cooperación para la Agricultura y Banco Interamericano de Desarrollo. Consultado 20 de marzo del 2021. <https://repositorio.iica.int/handle/11324/12896>
- IDP (2021) *Capacitación en tiempos de pandemia*. IDP-DE-137-2021. San José, Costa Rica: Instituto de Desarrollo Profesional Uladislao Gámez Solano (IDP). 16 de abril del 2021.
- INEC (2011) *Censo 2011. Grupos étnicos-raciales de Costa Rica*. San José, Costa Rica, Instituto de Estadísticas y Censos. Consultado 1 de junio del 2021. <https://www.inec.cr/social/grupos-etnicos-raciales>.
- INEC (2017) *Encuesta Nacional de Hogares Julio 2017. Resultados generales*. Consultado el 5 de mayo de 2021. <http://www.inec.go.cr/sites/default/files/documentos-biblioteca-virtual/reenaho2017.pdf>
- INEC (2021) *Tasa de desempleo: Enero, Febrero y Marzo del 2021*, San José, Costa Rica: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos. Consultado 10 de mayo. <https://www.inec.go.cr/tags/poblacion#:~:text=Tasa%20de%20desempleo%20nacional%20fue,el%20mismo%20trimestre%20de%202020>.
- MEP (2018) *Costa Rica anuncia Red Educativa del Bicentenario*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. En Consultado 12 de mayo del 2021 <https://www.mep.go.cr/noticias/costa-rica-anuncia-red-educativa-bicentenario>
- MEP (2019) *Costa Rica mantiene promedio en los resultados de pruebas Pisa 2018*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Consultado el 11 de mayo del 2021. <https://www.mep.go.cr/noticias/pais-mantiene-promedio-resultados-pisa-2018>
- MEP (2020) *Plan Integral para el servicio educativo ante el COVID-19. 2020-2022*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública.
- MEP (2020a) *MEP anuncia el no retorno a las clases presenciales en el 2020*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. 27 de agosto. Consultado 12 de mayo del 2021 <https://www.mep.go.cr/noticias/mep-anuncia-no-retorno-clases-presenciales-durante-2020>
- MEP (2021). *Indicadores del sistema educativo costarricense 2010-2020*. San José, Costa Rica: Ministerio de Educación Pública. Marzo, 2021. Consultado 21 de mayo del 2021. https://www.mep.go.cr/indicadores_edu/indice_indicadores.html
- MICITT (2020) *Conectividad a Internet en Costa Rica*. San José, Costa Rica: Ministerio de Ciencia y Tecnología. Consultado 10 de marzo del 2021. https://www.micitt.go.cr/sites/default/files/estado_de_adopcion_de_ipv6_en_costa_rica_a_marzo_2020.pdf
- MICITT (2021) *MEP y MICITT avanza en paso firme con la Red Educativa del Bicentenario*. San José, Costa Rica: Ministerio de Ciencia y Tecnología. <https://micitt.go.cr/noticias/micitt-y-mep-avanzan-paso-firme-la-red-educativa-del-bicentenario> Consultado 20 de mayo del 2021.
- Morales, M. (2020) *Educación en tiempos de distancia y crisis: necesidades y oportuni-*

des de cambio. Consultado 10 de febrero del 2021. <https://boletinarquis.wordpress.com/2020/04/09/educacion-en-tiempos-de-distancia-y-crisis-necesidades-y-oportunidades-de-cambio/>

Muñoz, L. (2020) *La experiencia educativa docente de cara a las realidades de la virtualización educativa*. San José, Costa Rica. Instituto de Investigación en Educación. Facultad de Educación. Universidad de Costa Rica.

PEN (2021) *Brecha digital y desigualdades territoriales afectan el acceso a la educación*. San José, Costa Rica: Programa Estado de la Nación. Consejo Nacional de Rectores (CONARE). <https://estadonacion.or.cr/brecha-digital-y-desigualdades-territoriales-afectan-acceso-a-la-educacion/> Consultado el 12 de abril del 2021.

Rosero, L. (2021) *Cierre de escuelas no se basa en evidencia y afecta a la niñez*. Periódico La Nación. 6 de mayo del 2021. Pág.26.

Salazar, M. (2021) *Involucramiento parenteral educativo en la era del COVID-19*. San José, Costa Rica: Instituto de Investigaciones Psicológicas, Universidad de Costa Rica en Cerdas, D. y Calderón, K. (2021) Clases a distancia del MEP recargan labor docente en las madres. San José, Costa Rica: Periódico La Nación, 23 de mayo 2021.

SICA (2021) *Costa Rica asciende 37 puestos en nuevo Índice de Desarrollo Humano a nivel mundial*. Secretaría General del Sistema de Integración Centroamericana. Consultado 11 de junio. https://www.sica.int/noticias/sica-costa-rica-asciende-37-puestos-en-nuevo-indice-de-desarrollo-humano-a-nivel-mundial_1_125941.html

UNESCO-SITEL (2019) *Educación Superior*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Consultado 24 de mayo del 2021.: https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_educacion_superior_20190525.pdf

UNESCO-SITEL (2019a) *Inclusión y equidad*. Buenos Aires: Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. Consultado 24 de mayo del 2021 https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs/siteal_inclusion_y_equidad_20190525.pdf

El trabajo docente en El Salvador durante la pandemia de Covid-19

Lívia Maria Fraga Vieira

Lucas Felicetti Rezende

Maria Helena Gonçalves Augusto

Introducción

La pandemia de Covid-19 que asoló el planeta desde comienzos del año 2020, ha generado graves consecuencias en las diferentes dimensiones de la vida y del trabajo de los seres humanos. Los sistemas educativos se han visto afectados en todo el mundo. Según datos de la UNESCO (2020), debido a la pandemia, más del 90% de los estudiantes y millones de profesores/as de 188 países han sido afectados por la suspensión de las actividades presenciales en las escuelas. En esta crisis sin precedentes, educadores y familias tuvieron que enfrentar la imprevisibilidad y, para preservar la vida, fueron necesarias nuevas maneras de enseñar y aprender. Debido al necesario aislamiento social, los sistemas escolares y los trabajadores de la educación, entre otros sectores, adoptaron otras formas de trabajar, enseñar, aprender e interactuar con recursos de las tecnologías digitales.

En este contexto, se desarrollaron trabajos de investigación y encuestas de universidades, grupos de investigación, incluyendo también asociaciones sindicales y movimientos sociales, tanto de las áreas de las ciencias biológicas, buscando los tratamientos adecuados para enfrentar la COVID-19 como de las áreas de las ciencias sociales, para conocer los efectos económicos, sociales y psíquicos sobre las condiciones de vida y de trabajo generadas por el aislamiento social y el uso cotidiano e intensivo de tecnologías digitales.

En este capítulo se propone como objetivo presentar y analizar los resultados de una encuesta sobre la situación de El Salvador. La investigación ha sido realizada por la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado) en conjunto con la Internacional

de la Educación América Latina (IEAL) hacia fines del año 2020, y fue coordinada por el Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM).

El objetivo de la encuesta fue analizar los efectos de las medidas de distanciamiento social para enfrentar la pandemia de COVID-19, sobre el trabajo docente en las escuelas públicas o en escuelas que reciben financiamiento público, en los niveles infantil, primario y secundario/medio, en los países de América Latina y Caribe. Para ello se propuso conocer las actividades realizadas, la ayuda recibida para la enseñanza remota, la percepción de los docentes sobre la eficacia de su trabajo para el aprendizaje de los estudiantes, así como los impactos de esa situación en la salud de los docentes.

El cuestionario se aplicó de manera no presencial, en el periodo del 15 de octubre al 25 de noviembre de 2020, por la plataforma *Google Forms*. La convocatoria a los profesores ha sido realizada por la Red Estrado en conjunto con la IEAL, y sus entidades sindicales afiliadas, en los países participantes. La encuesta, de tipo cuantitativo, no estableció previamente el número de entrevistados, por lo tanto no se definió una muestra probabilística. De este modo, en El Salvador se recabó un total de 599 respuestas.

Además de esta introducción y de las consideraciones finales, en el punto 1 de este capítulo, se ofrecen datos contextuales sobre la realidad sociodemográfica, la organización política de El Salvador y la organización de su sistema educativo. Estos datos constituyen una referencia para la presentación de los resultados de la encuesta de este país en el punto 2.

El contexto sociodemográfico, político y educativo de El Salvador

Datos sociodemográficos y económicos

La República de El Salvador es un país de América Central que limita con el Océano Pacífico al sur, Guatemala al oeste, Honduras al norte y al este. La región oriental queda en la costa del Golfo de Fonseca, frente a Nicaragua, y es el país con mayor densidad de población

del subcontinente. Con una superficie territorial de 21.041 km², es país más pequeño de América Central continental. Su población, según datos estimados de 2019, es de 6.454.000 (seis millones cuatrocientos cincuenta y cuatro mil) habitantes, de los cuales el 60,97% vive en zonas urbanas y el 39,03% en zonas rurales, y están distribuidos en 262 municipios. La densidad de la población es de 298 habitantes por km². Su capital es San Salvador. Gran parte de la población (cerca del 90%) es mestiza (indios y españoles) y casi la mitad vive en situación de extrema pobreza¹. El idioma oficial del país es el español.

La economía nacional está basada en el cultivo de productos agrícolas como café, tabaco y caña de azúcar, y en la industria de procesamiento de alimentos, producción de bebidas, productos derivados del tabaco, petróleo, además de la fabricación textil y pescados, destacándose la producción de camarón, fuente de divisas para el país. La moneda es el Dólar Americano. El Producto Interno Bruto (PIB) es de 20.373 millones de dólares americanos, y el PIB *per capita* es de U\$S 2,971. El Índice de Desarrollo Humano (IDH) del país es 0,659 y el Índice Gini en 2019, según datos del Banco Mundial, fue 38,80. Aproximadamente un millón de salvadoreños viven y trabajan en otros países, principalmente en Estados Unidos y envían dinero a sus familias, lo que representa una fuente de recursos para el comercio local. El sueldo mínimo varía según la categoría profesional. El más alto del país, de 251 dólares estadounidenses, es el de la categoría de comercio y servicios y, de acuerdo con la ley, se debe revisar cada tres años. En el trabajo agrícola, los sueldos son mucho más bajos, y varían entre 171 y 98 dólares mensuales. La tasa de alfabetización actual es del 84,5% de la población (MINED, S/D).

Organización política del país

De acuerdo con su Constitución, el país es una república presidencialista. El gobierno, con un presidente electo, ejerce el poder ejecutivo y el legislativo queda a cargo de una Asamblea Nacional compuesta por representantes elegidos por el pueblo. También tiene un sistema judicial, que es independiente. El presidente actual, que sumió luego de

1 De acuerdo con la definición del Banco Mundial, son personas que ganan menos de U\$S 1,90 por día.

las últimas elecciones realizadas en 2019 es Nayib Bukele, del partido Nuevas Ideas. Descendiente de padres políticos y musulmanes, pertenecientes al antiguo partido Farabundo Martí de la Liberación Nacional (FMLN), reemplazó a Salvador Sanchez, que era representante de la política más tradicional. Bukele es un joven político, con solo 39 años de edad, visto como crítico de la política tradicional de su país, que apuesta por la renovación de la política, con amplia actuación en los medios sociales (Derchive, 2021), y ha interrumpido tres décadas de bipartidismo, introduciendo transformaciones en el escenario político del país. Cuenta con un alto índice de popularidad entre los salvadoreños, más del 71%. Aunque ha adoptado, en 2021, medidas políticas consideradas polémicas por importantes sectores de la sociedad salvadoreña (Manetto, 2021).

Organización del sistema educativo

El sistema educativo de El Salvador está coordinado por un Ministerio de Educación (MINED), a nivel nacional, y la actual Ministra de Educación es Carla Hananía de Varela. La Ley General de Educación (Decreto N° 917/1996), establece que el sistema educativo se organiza en dos modalidades: formal y no formal. La educación formal se ofrece en establecimientos educativos autorizados, en una secuencia regular de años y ciclos lectivos conduciendo a grados y títulos, que corresponden a los niveles: inicial, parvulario, básico, secundario (bachillerato) y superior. La educación no formal se ofrece con el objetivo de completar, actualizar, suplementar conocimientos y formar, en aspectos académicos o de trabajo, y no está estructurada en niveles y grados. La educación de adultos está destinada a personas que han superado la edad establecida para la educación formal.

El nivel inicial se destina a niños/as desde el nacimiento hasta los cuatro años de edad, y “centrará sus acciones en la familia y en la comunidad”, y está reglamentado por el MINED, que “facilitará la ejecu-

ción de los programas de esta naturaleza desarrollados por instituciones públicas y privadas” (Decreto N° 917/1996, art. 16). La educación parvularia, para niños/as de cuatro a seis años de edad dura tres años.

La educación básica, de nueve años de duración, comienza a los siete años de edad, pero también puede aceptar niños/as de seis años, dependiendo de la evaluación de la escuela. El artículo 5° del mencionado decreto define que “la Educación Parvularia y Básica es obligatoria y juntamente con la Especial será gratuita cuando la imparta el estado”. La educación secundaria, también denominada *bachillerato*, se destina a los jóvenes a partir de los 15 años de edad.

La educación básica está compuesta por tres ciclos, cada uno de tres años. El noveno año es una preparación para a educación secundaria, con profesores especializados por contenido curricular. Según datos del MINED (S/D), en 2018, el 57,43% de los niños/as de cuatro a seis años de edad estaban matriculados en el nivel parvulario, mientras que el 80,41% de niños/as y jóvenes en la franja etaria de 7 a 15 años frecuentaban la educación básica sobre una población total de 1.069.002 personas de cuatro a 15 años de edad.

La educación secundaria puede tener una duración de dos o tres años, y el tercer año es de carácter técnico. El curso de dos años prepara al alumno para la universidad y el de tres años, con el tercero técnico, permite la graduación del alumno para que pueda ingresar al mercado de trabajo en una carrera profesional de nivel secundario, o a una universidad. Si opta por no seguir la educación superior, el joven, al terminar los tres años de la educación secundaria, egresa como un profesional de nivel secundario con formación en contabilidad, secretariado, electrónica o ciencias de la computación. En 2018, el MINED informó que el 37,65% de los jóvenes de 16 a 18 años frecuentaron este nivel de enseñanza. En la Tabla 1, a continuación, se pueden ver los datos sobre la matrícula y la cantidad de escuelas, públicas y privadas.

Tabla 1. Matrícula en la educación parvularia, educación básica y educación secundaria en El Salvador y cantidad de establecimientos escolares, por provincias/departamentos y sectores (público/privado) – 2018.

Provincias/ Departamentos	Matrícula		Establecimientos escolares	
	Pública	Privada	Públicos	Privados
Morazán	47.138	1.315	2.687	97
San Miguel	99.896	11.010	4.995	580
Usulután	83.691	2.955	4.377	189
San Vicente	42.966	899	2.285	56
Cabañas	40.151	686	2.216	47
La Paz	76.491	3.762	3.648	241
Cuscatlán	53.827	4.869	2.372	239
San Salvador	243.262	116.070	10.167	5.759
La Libertad	134.315	37.209	5.459	1.987
Chatanago	44.625	1.094	2.974	98
Sonsonate	101.560	12.771	4.377	540
Santa Ana	109.201	17.169	5.133	864
Almachapán	64.637	5.861	3.300	282
Total	1.151.750	215.670	49.613	10.981

Fuente: MINED. (2018). Observatorio MINED 2018 sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador, MINED. Recuperado el 04 de Julio de 2021, de <https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/observatorio/2018/OBSERVATORIO%20MINED%202018%20NACIONAL.pdf>.

La educación de nivel superior, en general, dura cinco años, impartida en institutos tecnológicos y universidades que ofrecen cursos de educación tecnológica o de educación universitaria. Este nivel educativo está reglamentado por la Ley de Enseñanza Superior N° 468, promulgada en el año 2004, que regula el funcionamiento de instituciones estatales y privadas y establece la autonomía financiera y administrativa de las universidades. El Consejo de Educación Superior es el órgano consultivo del Ministerio de Educación, creado para el desarrollo de la educación superior y está compuesto por representantes del

ministerio, de universidades públicas y de instituciones de enseñanza privadas.

El gasto educativo del país en era del 3,6% del PIB en 2018, uno de los más bajos de América Latina (UNESCO, S/D). La educación en El Salvador, en los niveles anteriores a la educación superior, es gratuita hasta la educación secundaria, y predominantemente pública. Después de los nueve años de la educación básica, los alumnos tienen la opción de una enseñanza secundaria de dos o tres años, que no es totalmente gratuita.

Según datos del Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, S/D) perteneciente al Instituto Internacional de Planificación Educativa (IIEPE), de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación y la Cultura (UNESCO), en el año 2019 el país tenía cerca de un millón de niños/as de cero a ocho años de edad. Las tasas de escolarización de la población van disminuyendo a medida que avanzan los niveles, ya que la educación secundaria no es totalmente gratuita, ni obligatoria. En el 2019 se observan los siguientes índices: Un 89,7% en la educación preprimaria o parvularia; un 94,3% en la educación básica de nueve años; un 73,5% en la educación secundaria de dos años y un 45,8% en el curso de tres años, de este nivel. Esos porcentajes varían, y son menores en regiones de menor nivel socioeconómico de la población y en zonas rurales. De acuerdo con el SITEAL en el país hay un alto porcentaje de adolescentes y jóvenes que no estudian ni ejercen trabajo remunerado, y las tasas son más altas entre las mujeres. En efecto, mientras que el 6,7% de los hombres de 15 a 17 años de edad se encuentra en esa situación, en las mujeres de esa edad crece al 22,5% y en la franja etaria de 18 a 24 años, los hombres son el 6,8% y las mujeres el 38,8%.

Docentes en El Salvador

En la región de América Latina y Caribe hay aproximadamente 6,4 millones de profesores en la educación primaria y secundaria. La distribución territorial de los docentes varía considerablemente en cada país. En general, los profesores con más tiempo de trabajo y más ex-

perencia están concentrados en las zonas urbanas, mientras los más jóvenes trabajan en zonas remotas o rurales (UNESCO, 2013).

Datos del MINED de 2018 muestran que en El Salvador hay 58.077 docentes que se desempeñan en la educación inicial/parvularia, básica y secundaria, de los cuales, las mujeres son el 69,19%. El 77,84% de los docentes pertenece al sector público, el 19,96% al sector privado y solo el 2,20% actúa en ambos sectores. En efecto, la oferta pública en esos niveles de educación corresponde al 85% de las matrículas estudiantiles del país (MINED, 2018).

En lo que se refiere a la formación de los docentes, de acuerdo con la información del MINED el 41,50% tiene el grado de "profesor", el 12,63% tiene licenciatura plena y el 3,38% tiene el bachillerato pedagógico. En El Salvador hay 548 docentes con grado de maestría y 38 con doctorado desempeñándose en esos niveles de enseñanza.

Según el documento oficial *Memoria de Labores 2019 – 2020* (MINED, 2020), el gobierno del país propone estrategias y recursos para invertir en la profesionalización de los docentes, colocando el énfasis en el uso pedagógico de tecnologías de información, así como en la evaluación de estudiantes, tanto a nivel nacional como internacional, destacándose el *Programme for International Student Assessment (PISA)*, de la *Organization for Economic Cooperation and Development (OCDE)*, y el *Desarrollo del Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE)* del *Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación,- (LLECE)*. El documento presenta varias acciones, entre las cuales, se destacan:

- *"Profesionalización docente para la dignificación del magisterio al servicio de los aprendizajes"*, en la cual están previstas acciones de formación permanente y fortalecimiento del Instituto Nacional de Formación Docente (INFOD), creado en febrero de 2018. Además de la formación, no se constatan otras acciones relativas a la valorización profesional docente. ; Programa ERCE *"de 3°, 6° y 9° grados de educación básica y del 2° año de bachillerato del sistema educativo nacional y apoyo a las evaluaciones internacionales"*.
- *Programa de Evaluación Internacional de Alumnos (PISA)*, con recursos previstos para su ejecución.

En lo que se refiere a las medidas para enfrentar la pandemia, se puede leer:

“A raíz de la declaratoria de Emergencia Nacional, debido al COVID-19, se ha iniciado (en coordinación con la Secretaría de Innovación de la Presidencia de la República) la “Capacitación de Docentes para el Uso y la Creación de Materiales para Google Classroom para Fortalecer la Continuidad Educativa en la Emergencia COVID-19”. Este proceso formativo tiene por objetivo asegurar las capacidades en planta docente nacional, para darle continuidad al proceso de enseñanza aprendizaje de los educandos en todos los niveles del sistema. Dicho proceso abarca todo el territorio nacional.” (MINED, 2020, p. 102)

La pandemia en El Salvador

A pesar del avance reciente en la vacunación de la población, con aproximadamente 1.090.000 personas totalmente inmunizadas (el 16,9% del total de los habitantes), El Salvador ha registrado números récord de nuevos casos, con 1.088 nuevas confirmaciones el 27 de junio de 2021, el mayor registro de infecciones en un solo día desde el comienzo de la epidemia nacional (Johns Hopkins University & Medicine, 2021).

En el campo político, con el avance de la COVID-19, las medidas adoptadas por el Gobierno generaron debates y controversias, pues, para asegurar la cuarentena se impusieron medidas restrictivas de la movilidad, generando insatisfacciones de sectores empresariales y empleadores (Cohen, 2021).

Los escenarios sanitario y político se suman a un contexto de dificultad económica vivido por la población de El Salvador. Aproximadamente 1.500.000 familias del país trabajan en la economía informal y fueron enormemente afectadas por la epidemia de COVID-19, como consecuencia de la cuarentena impuesta. Para atenuar los impactos económicos y sociales sobre la población, Bukele instituyó, al principio de la cuarentena, un auxilio financiero de 300 dólares para cada una de esas familias (Reuters, 2020).

En ese contexto se aplicó la presente encuesta, que buscó responder las siguientes preguntas: ¿Cuál es el perfil de los docentes del

país? ¿Cómo la pandemia afectó el trabajo de los docentes salvadoreños? Además de las crisis sanitaria, política y económica, ¿Cómo el contexto actual afectó la salud mental de los profesores de El Salvador?

Efectos de la pandemia sobre los docentes de El Salvador

La encuesta “*Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia – América Latina*” buscó mostrar el Perfil de los/las docentes; la formación y el uso de tecnologías digitales; la suspensión de las clases y el desarrollo de actividades escolares remotas.

Perfil de los docentes entrevistados

Los datos obtenidos en la encuesta permiten definir el perfil de los docentes salvadoreños, sus condiciones de trabajo y sus percepciones sobre el ejercicio docente y otros aspectos del trabajo durante el periodo de crisis sanitaria global provocada por la epidemia de COVID-19.

Los 599 docentes encuestados de El Salvador tienen un perfil sociodemográfico bien definido y similar al contexto de los otros países estudiados: mayoría femenina y pocos jóvenes. En efecto, el 66% de los encuestados son del sexo femenino, contra el 34% de profesores del sexo masculino.

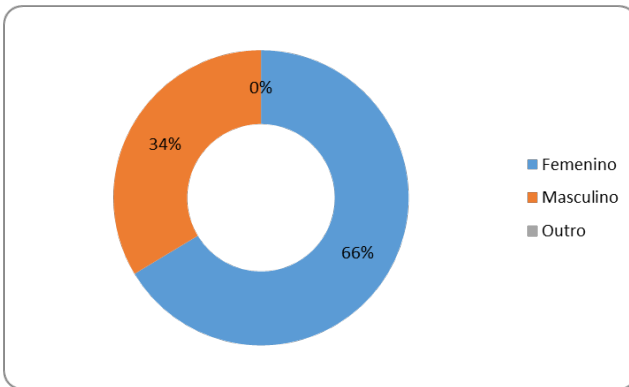


Gráfico 1. Docentes participantes de El Salvador por sexo – 2020.
Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia – El Salvador. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

Con respecto a la edad, solo el 5% de todos los docentes participantes tienen entre 20 y 29 años de edad. Hay un aumento del número de docentes en la franja etaria de 30 a 39 años, que representa el 18% del total. Pero la mayor parte de los docentes está en las franjas etarias de 40 a 49 años (32%) y 50 a 59 años (36%). Solo el 9% de los docentes salvadoreños entrevistados tiene 60 años o más, lo que todavía representa un número superior que la cantidad de docentes entre 20 y 29 años. La concentración de docentes con más de 50 años de edad en El Salvador llama la atención en comparación con otros países de la Región, según se puede observar en el Informe Técnico de la encuesta “Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia” (Oliveira, Pereira Jr y Clementino, 2021).

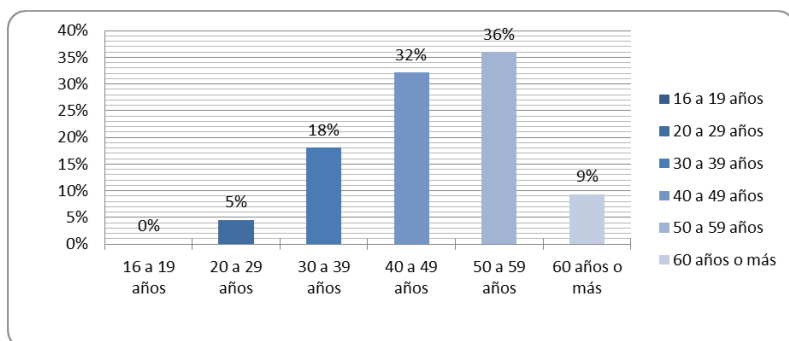


Gráfico 2. Docentes por franja etaria, El Salvador – 2020.

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

La mayoría de los docentes participantes de la encuesta está vinculada a instituciones públicas de enseñanza, expresando la composición de la oferta educativa preuniversitaria en el país. Del total de individuos entrevistados, el 95,3% trabaja en instituciones estatales, mientras el 5,8% trabaja en instituciones escolares de tipo privada subvencionada. Es importante destacar que un mismo profesor puede desempeñarse simultáneamente en escuelas públicas y privadas subvencionadas.

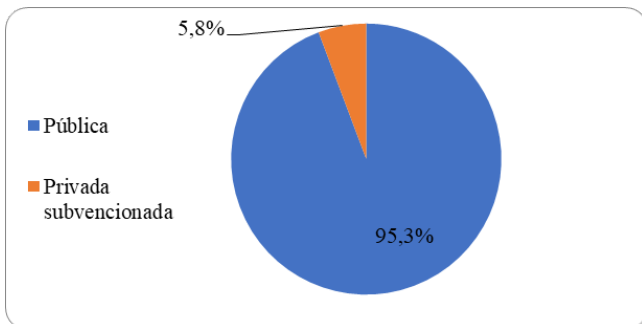


Gráfico 3. Docentes de El Salvador por tipo de institución – 2020.

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

La actuación de estos se divide en diferentes niveles de educación. Aproximadamente el 15% de los profesores trabaja con estudiantes de la etapa parvularia/inicial. La mayoría de los docentes se concentra en las etapas de la educación básica, el 52,6% imparte clases en los ciclos I y II y el 40,9% en el ciclo III. De los participantes, solo el 20,9% ejerce la docencia en el nivel secundario de la educación. Los docentes salvadoreños pueden actuar en más de un nivel educativo simultáneamente.

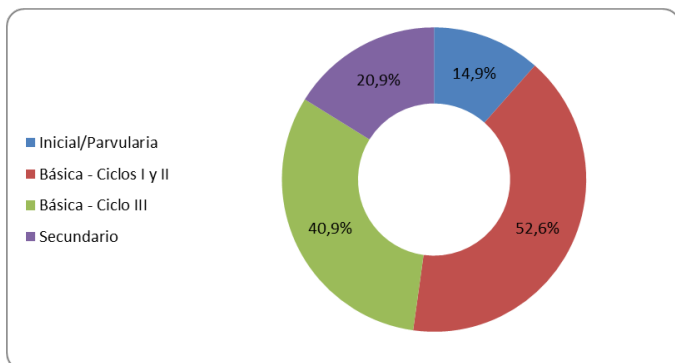


Gráfico 4. Docentes de El Salvador por etapa de enseñanza – 2020.

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

Formación y uso de tecnologías digitales

A partir de los datos recogidos se pueden evidenciar algunas de las innumerables dificultades que los docentes salvadoreños tuvieron, y todavía tienen, con las necesarias y constantes adaptaciones al régimen de clases remotas. Dos elementos importantes que muestran algunos de esos desafíos, señalados en sus respuestas, están relacionados con una formación previa para trabajar con la modalidad de enseñanza remota y sus percepciones sobre el manejo de las tecnologías digitales.

Del total de los encuestados, el 73,6% respondió que no tenía formación ni experiencia previa con la preparación o conducción de clases no presenciales, mientras solo el 26,4% informó experiencias o formaciones previas en el modelo de clases remotas.

Además de la falta de experiencia previa y/o formación de gran parte de los docentes salvadoreños con relación a la conducción de clases en formatos no presenciales, el uso de las tecnologías digitales (cuyo manejo es fundamental para la realización de clases *online*) representa un importante desafío para muchos de esos profesores. Entre los encuestados, el 7% considera muy fácil el uso de las tecnologías digitales y un 25%, señala que le resulta fácil. Un 51% del total de los docentes participantes considera como regular su habilidad con las tecnologías digitales. El resto considera el uso de las tecnologías digitales como una actividad más compleja, mientras que un 15% de los encuestados consideraran que es difícil el 3%, sostiene que es muy difícil.

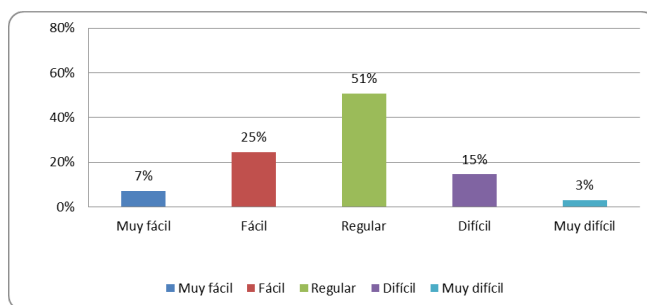


Gráfico 5. Docentes de El Salvador con respecto al uso de tecnologías digitales 2020.

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

Suspensión de las clases presenciales y desarrollo de actividades escolares remotas/a distancia

Los problemas sanitarios, sociales y económicos que acompañan a la propagación mundial del virus se suman a las desigualdades estructurales de las naciones latinoamericanas. Oliveira, Pereira Jr y Clementino (2021) señalan que la lucha contra las desigualdades sociales no se limita solo a garantizar el ingreso, sino que también tiene relación con el acceso a la salud, la educación y la posibilidad de una vida digna, condiciones que ya eran problemáticas en América Latina y que se intensificaron con el impacto de la pandemia. En el campo educativo, los investigadores destacan que ese contexto de creciente desigualdad social muestra y refuerza ciertas dificultades enfrentadas por los docentes al ejercer su trabajo en tiempos de pandemia, como la falta de formación y de experiencia previa en docencia remota y en acceso y uso de las tecnologías digitales. Además de esos puntos, también se destaca una mayor vulnerabilidad de muchas familias de alumnos, que no tienen posibilidades de ofrecer, a los niños y adolescentes, ambientes adecuados para estudiar, así como la alimentación que se ofrecía en las escuelas.

Esa nueva realidad se mezcló con el ejercicio del trabajo docente para el 91,3% de los encuestados, que afirmaron realizar actividades no presenciales en su propia casa o desde la escuela, después de que se suspendieron las clases. Solo el 8,7% de los docentes salvadoreños que participaron de la encuesta afirmaron que, estando suspendidas las actividades escolares, no estaban realizando actividades pedagógicas remotas. En algunos casos solo estaban manteniendo algún nivel de comunicación con los alumnos.

Entre el 91,3% de los profesores encuestados (547 docentes) que confirmaron ejecutar actividades no presenciales desde su casa o la escuela durante la pandemia, solo el 56,9% afirmó tener recursos y equipos necesarios para conducir las clases no presenciales en su casa. Este dato refuerza la existencia de un contexto desigual y precario (anterior a la pandemia y acentuado por ésta) en las condiciones laborales y socioeconómicas de los trabajadores docentes. De esos 547 docentes, casi el 90% usa un teléfono móvil para realizar sus tareas de ense-

ñanza remota, el 64% afirma utilizar un *laptop* y solo el 20% tiene una computadora de mesa como opción de recurso tecnológico. Una menor cantidad de docentes salvadoreños tiene en sus hogares otros recursos tecnológicos disponibles para usarlos en la enseñanza remota, como teléfono fijo (14%), micrófono (12%), cámara (11%) y *tablet* (9%). Aunque es muy empleado por los docentes, el teléfono móvil no se considera como un recurso que atienda completamente las demandas de la enseñanza remota debido a que casi la mitad de estos docentes afirma que no tiene recursos y equipos necesarios para las clases no presenciales.

Es necesario destacar que la condición generacional fue un factor importante en los análisis sobre el nivel de dificultad en el uso de las tecnologías digitales en todos los países encuestados. La tendencia encontrada fue que cuanto mayor es la edad de los docentes, mayor es la dificultad que tienen para usar las tecnologías digitales. Sobre el uso de éstas en la educación durante la pandemia, Soares y Colares (2020, p. 33) señalan que se descubrieron “innumerables conflictos relativos a la facilidad de uso de las herramientas tecnológicas”, como la “condición de dificultades presentadas por los sujetos educativos en el manejo de éstas, ya que la Internet se convirtió en el salón de clases”. Los autores también señalan que esas herramientas digitales son imprescindibles para el actual momento sanitario y que permiten el desarrollo de varias actividades educativas, a pesar de las dificultades que muchos docentes tienen con su manejo y los límites que éstas imponen a la interacción entre docentes y alumnos.

De los docentes participantes de la encuesta que estaban trabajando de manera remota (547 profesores), la mayoría dijo que tenía el apoyo de la red de enseñanza/escuela para realizar sus actividades fuera del salón de clases. Más de la mitad (53%) de esos docentes afirmaron que se ofrecieron clases por televisión o radio. El 46% relató que existía algún tipo de plataforma o aplicación pedagógica para ayudar a realizar las actividades, mientras el 42% de esos docentes relató que hubo distribución de material impreso para estudiantes y profesores. Un 30% de estos profesionales que no tuvieron que suspender sus actividades, afirmó que recibió apoyo pedagógico de la red de enseñanza/

escuela durante la pandemia. Y el 14% de esos 547 docentes respondió que la red de enseñanza/escuela no ofreció ningún tipo de soporte para realizar sus actividades laborales en forma remota.

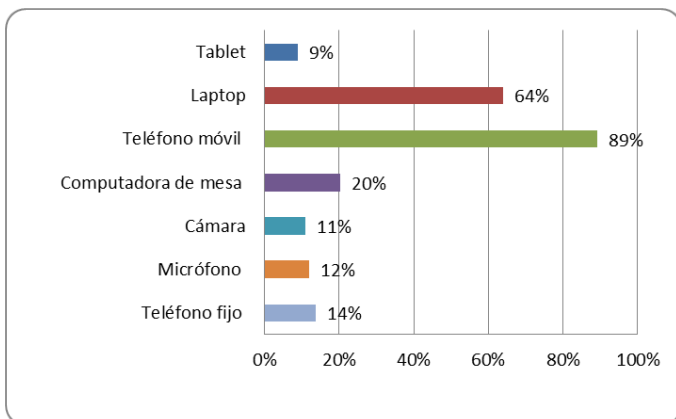


Gráfico 6. Recursos tecnológicos utilizados por docentes de El Salvador en clases remotas desde sus domicilios – 2020.

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

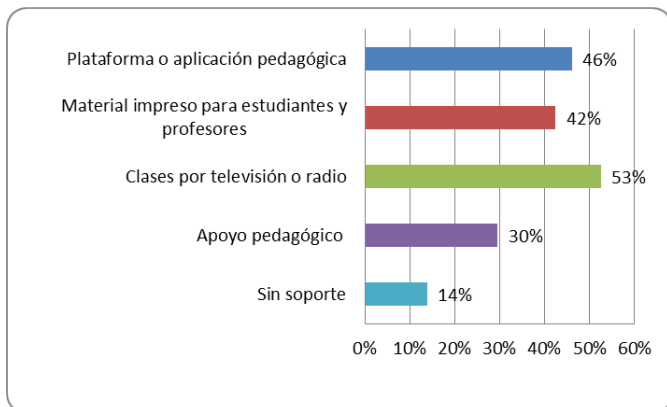


Gráfico 7. Apoyo ofrecido por la red de enseñanza/escuela a los docentes de El Salvador 2020.

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

A pesar del apoyo ofrecido por la red de enseñanza/escuela para que los docentes realicen las actividades fuera del entorno del salón de clases, el 87,4% (del universo de 547 profesores que realizaron actividades no presenciales durante la pandemia) relató que el número de horas de trabajo empleadas para la preparación de las clases aumentó. Solo el 7,5% informó que el tiempo de preparación para las clases no presenciales continuó siendo el mismo que el tiempo empleado para preparar clases presenciales, y solamente el 5,1% dijo que el tiempo de preparación disminuyó. El hecho de que la gran mayoría de los docentes participantes señale que emplean más tiempo para realizar las tareas laborales, puede tener relación con varios elementos intrínsecos de la rutina diaria con pandemia, como la adaptación a las comunicaciones virtuales, el aislamiento social y sus efectos en la salud mental, mayor uso de tecnologías digitales y la falta de preparación previo para trabajar con el modelo remoto de educación. Pero es importante señalar que, en las producciones científicas sobre trabajo docente, hace algunos años ya se verifica la tendencia de intensificación del trabajo, entendida como aumento de energía empleada por el trabajador para el objetivo de realizar sus tareas laborales. Hay una evidente, constante y progresiva exigencia para que los docentes, y los trabajadores en general, se dediquen físicamente, intelectualmente y psíquicamente a sus trabajos, con jornadas laborales cada vez más intensas y exigentes (Duarte, 2010). La pandemia cataliza la emergencia de dificultades específicas para el trabajo docente, así como profundiza desigualdades y procesos, como el de intensificación del trabajo docente.

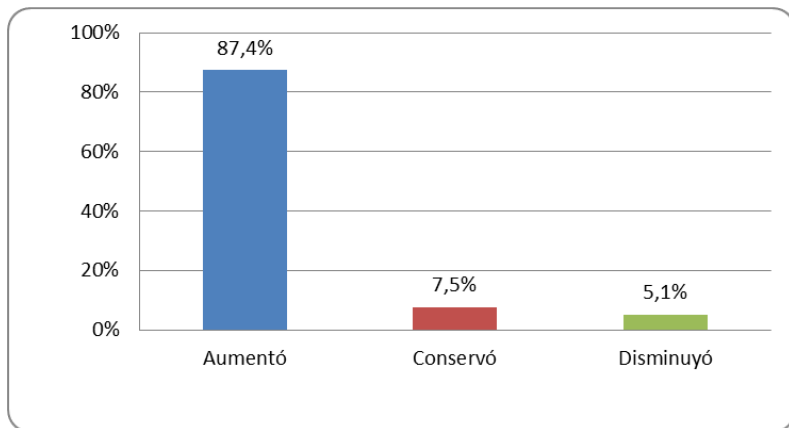


Gráfico 8. Dedicación, en horas de trabajo, para preparar clases no presenciales en comparación con clases presenciales – 2020.

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

Las respuestas de los 547 docentes que mantuvieron sus actividades con trabajo remoto durante la pandemia presentan importantes elementos para analizar las relaciones profesor/alumno en este convulsionado contexto global. A pesar del distanciamiento social, la precariedad de los recursos tecnológicos y la inexperiencia con respecto al ejercicio de la docencia en la modalidad remota, el 28% de esos docentes considera que ha mantenido el intercambio con cierta regularidad con todos o casi todos los alumnos de sus clases. El porcentaje de los docentes que consideran que han mantenido el intercambio con más de la mitad de los alumnos llega al 39%. La idea de intercambio con regularidad, con aproximadamente la mitad de los alumnos se muestra en las respuestas del 18% de los docentes. El intercambio con menos de la mitad de los estudiantes, o con pocos, representa el 16% de los docentes, lo que sugiere que los alumnos tienen dificultades para seguir las actividades y les faltan condiciones necesarias de conexión para continuar los estudios en modalidad remota.

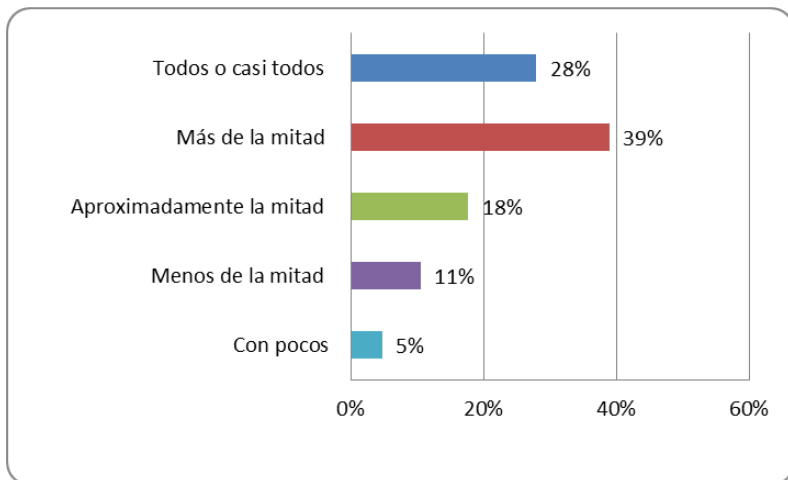


Gráfico 9. Porcentaje de docentes sobre estimativas de intercambio con estudiantes con cierta regularidad – 2020.

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

En cuanto a las expectativas de los docentes con respecto al contenido aprendido por los alumnos al final del periodo de clases no presenciales, el 76% de esos 547 profesores cree que será necesaria una revisión parcial de lo que se trabajó con los alumnos durante las clases remotas. Con una visión más optimista, el 12% cree que los alumnos podrán aprender los contenidos con éxito durante la enseñanza remota. Y otro 12% opina que deberá trabajar nuevamente los contenidos abordados durante la enseñanza remota.

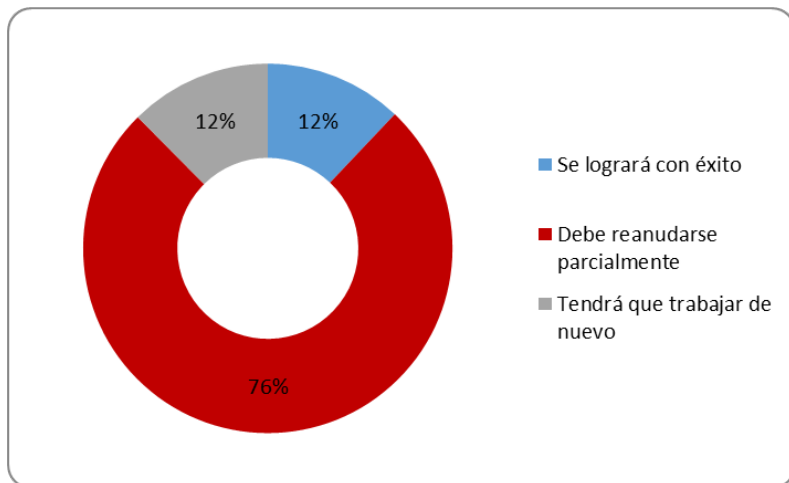


Gráfico 10. Expectativa de los docentes con respecto al contenido después del periodo de clases no presenciales – 2020.

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

Finalmente, también se recogieron datos de todos los docentes salvadoreños participantes de la encuesta (599 profesores) con respecto a sus condiciones de vida y salud mental. Del total de encuestados, el 28,7% afirma que forma parte de algún grupo de riesgo, condición potencialmente agravante de los cuadros clínicos de COVID-19. En el convulsionado momento sanitario en todo el mundo, de un permanente estado de luto, miedo y aislamiento, además de la evidente sobrecarga de trabajo y la adaptación a ésta, solo el 30,7% de los encuestados de El Salvador afirma que recibe apoyo emocional y psicológico de sus instituciones. El porcentaje de docentes que recibe apoyo emocional y psicológico de las escuelas es bajo comparado con el porcentaje de profesores que se sienten afectados en su salud mental. En una escala de 1 a 5, donde 1 significa que “No afectó en nada” y 5 que “Afectó mucho”, el siguiente gráfico evidencia que más del 90% de los docentes salvadoreños participantes de la encuesta sienten que el actual momento de pandemia afectó, por lo menos un poco, su salud mental. Es impor-

tante destacar que más del 40% de los docentes se sintieron afectados o muy afectados, mostrando el gran impacto que la pandemia tuvo en sus sensaciones sobre su propia salud mental.

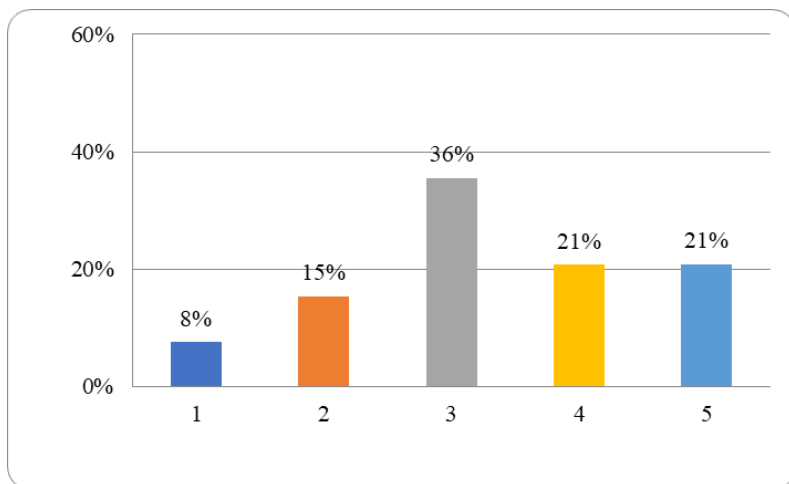


Gráfico 11. Escala sobre cómo el momento actual afecta la salud mental – 2020.

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

Consideraciones finales

La pandemia por COVID-19 se consolida como una tragedia global que afectó y continúa afectando a los países y poblaciones en infinitos aspectos, y tendrá consecuencias duraderas para la humanidad.

La crisis sanitaria mantuvo cerrados los centros educativos de El Salvador, lo que dejó más de 1,4 millones de estudiantes fuera de los salones de clases, desde el 11 de marzo de 2020 hasta el 6 de abril de 2021, cuando se autorizó la reapertura gradual y opcional. No obstante, muchas escuelas continúan relacionándose con los estudiantes de manera remota, usando Internet, guías de trabajo y/o programas educativos de radio y televisión. Algunas otras escuelas mantienen la enseñanza semipresencial (Cuéllar-Marchelli, 2021).

Desde el principio, asegurar la continuidad educativa ha sido desafiante, considerando las vulnerabilidades del sistema educativo salvadoreño, de las cuales se destacan las desigualdades de disponibilidad de recursos tecnológicos por parte de los docentes y estudiantes, así como la ausencia de formación para uso de los mismos en esa nueva situación de emergencia (Cuéllar-Marchelli, 2021). El propio Ministerio de Educación del país reconoce también la existencia de condiciones institucionales limitadas del poder público para responder con eficacia a esa nueva situación, que exige rápidas adaptaciones (ídem, 2021).

Los impactos de esta epidemia para los trabajadores docentes de El Salvador son significativos, considerando, entre otras, la cuestión generacional. Se mostró que, en el ámbito de esta encuesta, El Salvador es el país en donde hay mayor concentración de docentes de más de 50 años de edad. Y las dificultades de trabajar con tecnologías digitales son mayores entre los docentes de más edad, según lo verificado en el estudio realizado por Oliveira, Pereira Jr y Clementino (2021).

Además, los impactos mencionados en este trabajo revelan una percepción de mayor carga de trabajo en este contexto de pandemia, sugiriendo la intensificación del trabajo docente, además de las citadas vulnerabilidades de acceso a las mejores condiciones de recursos tecnológicos. En efecto, el uso de tecnologías digitales representa un gran desafío para los docentes salvadoreños que, sin experiencia previa en enseñanza remota, necesitan articularse para satisfacer las nuevas demandas educativas en tiempos de pandemia, teniendo como principal recurso el teléfono móvil y aplicaciones que se pueden usar en ese dispositivo. La constatación de que casi la mitad de los profesores encuestados no tienen recursos ni equipos necesarios para dar clases a distancia refuerza esa superposición de desafíos y desigualdades en el trabajo docente, que es cada vez más exigente.

La condición docente en El Salvador durante la pandemia demuestra que la misma no solo impuso nuevas dificultades a los profesores, sino que también intensificó desigualdades y problemas que los docentes del país (y de toda Latinoamérica) ya enfrentaban antes de la emergencia de esta crisis sanitaria global. Esas dificultades se pueden

reflejar en los aspectos de la salud laboral, pues el 40% de los docentes se sintió afectado o muy afectado por las nuevas condiciones de trabajo. Condiciones que también fueron determinadas por las dificultades de interacción con los estudiantes, debido a las vulnerabilidades sociales vividas por gran parte de la población salvadoreña (FES, 2020), donde el 29% de la población está compuesta por niños/as y jóvenes de cero a 17 años, y tres de cada cinco hogares tienen por lo menos un menor en esta franja etaria. Eso revela la amplitud de medidas necesarias para lograr la continuidad educativa y para apoyar a los docentes en esta tarea.

Referencias

- Cohen, S. (2021, mai. 04). A nova realidade de El Salvador: presidente controla todos os poderes. G1. Recuperado em 01 de Julho, 2021, de <https://g1.globo.com/mundo/blog/sandra-cohen/post/2021/05/04/a-nova-realidade-de-el-salvador-presidente-controla-todos-os-poderes.ghtml>
- Cuéllar-Marchelli, H. (2020). El sistema educativo salvadoreño frente a la pandemia del COVID-19. Blog, Departamento de Estudios Sociales, FUSADES.
- Derchive, A. (2021, abr. 20). Professora da USP analisa atuação do presidente salvadorinho Nayib Bukele. Jornal da USP. Recuperado em 04 de Julho, 2021, de <https://jornal.usp.br/atualidades/professora-da-usp-analisa-atuacao-do-presidente-salvadorinho-nayib-bukele/>
- Duarte, A.M.C. (2010). Intensificação do trabalho docente. In: Oliveira, D.A.; Duarte, A.M.C.; Vieira, L.M.F (Orgs.), DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente. UFMG/Faculdade de Educação, 2010.
- FES (2020). Aprender sin escuelas. Los desafíos de la continuidad educativa para los más vulnerables. Santa Tecla, El Salvador. Disponible en: <http://www.fes.edu.sv/wp-content/uploads/2020/11/Libro-completo.pdf>
- GESTRADO. Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia – El Salvador. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.
- Johns Hopkins University & Medicine. (2021). El Salvador. Coronavirus Resource Center. Recuperado em 01 de Julho, 2021, de <https://coronavirus.jhu.edu/region/el-salvador>
- Manetto, F. (2021, mai. 03). Parlamento de El Salvador, de maioria governista, derruba membros do Supremo Tribunal de Justiça. El País. Recuperado em 04 de Julho, 2021, de <https://brasil.elpais.com/internacional/2021-05-03/parlamento-de-el-salvador-de-maioria-governista-derruba-membros-do-supremo-tribunal-de-justica.html>
- MINED. (2018). Boletín Estadístico N 15 - Planta Docente Año 2018. MINED. Recuperado em 05 de Julho, 2021, de <https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/boletines/Boletines%202018/Boletín%20Estadístico%20N%2015%20-%20Planta%20Docen>

[te%20Año%202018vf.pdf](#)

- MINED (2020, jun. 1). MEMORIA DE LABORES: JUNIO 2019 - MAYO 2020. MINED. Recuperado em 02 de Julho, 2021, de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/10221.pdf
- MINED. (2018). Observatorio MINED 2018 sobre los centros educativos públicos y privados subvencionados de El Salvador, MINED. Recuperado em 04 de Julho, 2021, de <https://www.mined.gob.sv/EstadisticaWeb/observatorio/2018/OBSERVATORIO%20MINED%202018%20NACIONAL.pdf>.
- MINED. S/D. Recuperado em 04 de Julho, 2021, de www.mined.gob.sv
- Oliveira, D.A.; Pereira Jr, E.; Clementino, A. M. (2021). Trabajo docente en tiempos de pandemia - Informe Técnico. GESTRADO/UFMG: Belo Horizonte.
- Reuters. (2020, mar. 30). Isolamento é quebrado em El Salvador por multidões que fazem fila por auxílio do governo. G1. Recuperado em 01 de Julho, 2021, de <https://g1.globo.com/mundo/noticia/2020/03/30/isolamento-e-quebrado-em-el-salvador-por-multidoes-que-fazem-fila-por-auxilio-do-governo.ghtml>
- SITEAL. S/D. Recuperado em 04 de Julho, 2021, de www.siteal.iiep.unesco.org
- Soares, L.V.; Colares, M. L. (2020). Educação e tecnologias em tempos de pandemia no brasil. Debates em Educação, 12 (28), 19-41. <http://dx.doi.org/10.28998/2175-6600.2020v12n28p19-41>
- UNESCO. S/D. Gasto público en educación, total (% del PIB) - El Salvador. Banco Mundial. Recuperado em 07 de Julho, 2021, de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SE.XPD.TOTL.GD.ZS?locations=SV>
- UNESCO. (2020). <https://pt.unesco.org/covid19/educationresponse/globalcoalition>
Acesso em 5 de julho 2021.
- UNESCO. (2013). Situación Educativa de América Latina y el Caribe: Hacia la educación de calidad para todos al 2015. Santiago, Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Docentes en Primera Línea de Respuesta a la Emergencia Sanitaria en un Contexto de Vulneración de Derechos en el Ecuador

Magaly Robalino Campos
Carlos Crespo Burgos
María Sol Villagómez Rodríguez
María Elena Ortiz Espinoza

Introducción: naturaleza, objetivo y alcance del estudio

El trabajo se enmarca en la investigación regional conducida por la Red ESTRADO en un conjunto de países latinoamericanos con el propósito de conocer el efecto de la pandemia en las condiciones de trabajo de las y los docentes. Los resultados obtenidos, en el caso del Ecuador, dan cuenta del impacto de un conjunto de aspectos, entre ellos, las respuestas del gobierno frente a la crisis económica agudizada por la pandemia; las medidas adoptadas por el sistema educativo para sostener la continuidad educativa y la situación profesional y económica del profesorado al momento del confinamiento social, con la suspensión de las actividades presenciales y el paso a la modalidad a distancia. En este estudio participaron 670 docentes de instituciones educativas fiscales (sistema público) de todos los niveles educativos, que respondieron en forma voluntaria y anónima a la encuesta disponible a través del internet.

La investigación realizada en Ecuador se desarrolló bajo la coordinación del capítulo nacional de la Red ESTRADO con la activa participación y apoyo de diversas instituciones y organizaciones, entre ellas: Universidad Politécnica Salesiana (UPS) a través del Grupo de Investigación Políticas Curriculares y Prácticas Educativas (GIPCYPE) y el Gru-

po de Investigación sobre Educación e Interculturalidad (GIEI) de la UPS; CENAISE (Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas); Sociedad Pedagógica de Chimborazo (SPCH); Red Kipus Ecuador, AsE-FIE (Asociación Ecuatoriana de Fomento de la Investigación Educativa); Facultad de Educación de la Pontificia Universidad Católica del Ecuador (PUCE); Universidad Tecnológica Indoamérica (UTI); Carrera de Educación Inicial y Carrera de Pedagogía de la Historia y las Ciencias Sociales de la Facultad de Filosofía, Letras y Ciencias de la Universidad Central del Ecuador; Fe y Alegría del Ecuador. La recolección de datos se realizó en el periodo comprendido entre el 15 de octubre al 25 de noviembre de 2020, obteniéndose 670 respuestas completas¹.

La pandemia profundizó y amplió desigualdades y brechas: indicadores sociodemográficos y económicos

Ecuador: un Estado intercultural y plurinacional

Según la Constitución de la República, el Ecuador es un Estado intercultural y plurinacional (Asamblea Nacional, CRE, 2008, Art. 1). Es un país mega diverso tanto por su riqueza natural y biológica como por la gran diversidad étnica, cultural y lingüística. En su territorio habitan 14 nacionalidades², 18 pueblos indígenas³, el pueblo afrodescendiente, el pueblo montubio (Consejo Nacional para la Inclusión de Pueblos y Nacionalidades, CNIPN, 2019), y un grupo poblacional mestizo mayoritario.

El Instituto Nacional de Estadísticas y Censos (INEC, 2021a) reportó, a junio del 2021, una población aproximada de 17'606.000 habitantes⁴. Según el último Censo (INEC, 2010), la mayoría, el 71,9% de

1 No se incluyeron en el análisis a docentes de instituciones privadas debido al acuerdo metodológico tomado para la investigación a nivel regional.

2 Las nacionalidades, en el contexto de la Constitución de la República del Ecuador, es un conjunto de pueblos milenarios anteriores y constitutivos del Estado ecuatoriano, que se autodefinen como tales, que tienen una identidad histórica, idioma, y cultura comunes, que viven en un territorio determinado mediante sus instituciones y formas tradicionales de organización social, económica, jurídica, política y ejercicio de autoridad.

3 Los pueblos indígenas se definen como las colectividades originarias, conformadas por comunidades o centros con identidades culturales que les distinguen de otros sectores de la sociedad ecuatoriana, regidos por sistemas propios de organización social, económica, política y legal. La Constitución de la República reconoce también al pueblo afrodescendiente y al pueblo montubio.

4 Este dato se puede obtener actualizado a la fecha, mediante la herramienta "Contador poblacional" instalada por el INEC en su página web, mientras que la información desagregada tiene como referencia el último Censo Poblacional realizado en el 2010.

la población ecuatoriana se auto identifica como mestiza, el 7,0% como indígena, el 7,4% como montubia, el 7,2% como afroecuatoriana y el 6,1% como blancos.

Si se atiende a la distribución por rangos de edad, más de la mitad de la población (56,24%) se encuentra entre 18 y 64 años y casi una tercera parte (27,17%) en el rango entre 5 y 17 años, un tema relevante para la política educativa y para la política de empleo en el país. Estas cifras dan cuenta del llamado “bono demográfico”⁵ que puede constituir una ventana de oportunidad si los Estados invierten de modo eficiente y sostenido en educación y empleo y promueven una mayor participación de los jóvenes en sistemas de educación de calidad y en el empleo productivo justo, orientados al objetivo de avanzar hacia sociedades más incluyentes (CEPAL, UNFPA y OII, 2020).

En cuanto al idioma, el castellano es el oficial del Ecuador; mientras idiomas ancestrales como el kichwa y el shuar son reconocidos oficialmente en calidad de relación intercultural. Los demás idiomas ancestrales son de uso oficial para los pueblos indígenas en las zonas donde habitan y en los términos que fija la ley. Pese al proceso de colonización que ha despojado, discriminado y excluido a los pueblos originarios de sus territorios, todavía las nacionalidades mantienen su lengua y sus culturas propias, aun cuando varias de ellas están en peligro de extinción.

Ecuador, país de renta media alta, en medio de vulnerabilidades, pobreza, desempleo y grandes brechas, agravadas por el Covid 19.

En el mapa de desarrollo definido por el ingreso per cápita, el Ecuador ha sido clasificado por el Banco Mundial, citado por la CEPAL (2012) dentro del grupo de los países de renta media alta, lo que supondría que toda o la mayoría de la población posee un adecuado nivel de vida. Sin embargo, como advierte la misma CEPAL (2012, p.8) la realidad de los países “se caracteriza más bien por una gran heterogeneidad en las condiciones de pobreza, inclusión social, capacidad productiva, institucional y financiera”.

5 El bono demográfico ocurre cuando “la población productiva es mayor que la población dependiente, es decir cuando la población en edad de trabajar (15-64 años) es mayor que los niños y adolescentes (0-14 años) y los ancianos” (Ortiz, 2019).

El Ecuador es un país mayoritariamente pobre, vulnerable y desigual (Mideros, 2021). De acuerdo con la Encuesta Nacional de Empleo, Desempleo y Subempleo (ENEMDU 2020), realizada por el INEC, "A diciembre 2020, la pobreza a nivel nacional alcanzó a una tercera parte de la población (32,4%) y la pobreza extrema al 14,9%. En el área rural la pobreza alcanzó a casi la mitad de la población (47,9%) y la pobreza extrema el 27,5%" (INEC, 2020). Tres de cada cuatro personas en el Ecuador están en condición de pobreza o vulnerabilidad (...) y el riesgo de empobrecimiento es mayor en mujeres, áreas rurales, indígenas y afroecuatorianos. (Mideros, 2021) Los indicadores sociales confirman las brechas históricas entre el ámbito urbano y rural y la particular afectación a las mujeres y las poblaciones indígenas y afro (CNIPN, 2019).

Estos datos continúan empeorando por efectos de la pandemia. El PNUD (2021) aseguró que las personas en situación de pobreza en Ecuador pasaron de 4,3 millones a 6,4 millones. Mientras que las personas en pobreza extrema pasaron de 1,5 millones a 2,3 millones⁶.

En relación al empleo se observa un deterioro en la tasa de empleo adecuado. Según el INEC, de diciembre de 2019 a diciembre 2020 el país perdió un total de 650.578 plazas adecuadas de empleo (El Expreso, 2021). A abril del 2021, cerca de la mitad de personas con empleo se encontraban en el sector informal de la economía (INEC, 2021b, pp. 9-24). Los indicadores de mercado laboral mostraron un 32,6% de personas con empleo adecuado, 23,9% en subempleo, 25,1% con otro tipo de empleo no pleno y el 11,6% con empleo no remunerado.

Un dato importante a explorar muestra que el desempleo en la zona urbana fue mayor que en zona rural. Una de las razones podría constituir la activación del territorio rural como fuente fundamental en la provisión de alimentos para las ciudades que permitió la apertura de fuentes de trabajo para la población rural, aunque persiste la baja calidad del empleo.

Retrosos en el Índice de Desarrollo Humano (IDH), el PIB y el Coeficiente de Gini

De acuerdo con el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD, 2021), en el 2020, Ecuador retrocedió, por segundo año

6 Intervención del Sr. Luis Felipe López-Calvas, Director Regional del PNUD en la presentación del Informe de Desarrollo Humano del Ecuador 2020 realizada el 2 de marzo del 2021. Noticia de prensa: <https://www.expreso.ec/actualidad/economia/ecuador-retrocede-puesto-indice-desarrollo-humano-naciones-unidas-99743.html> recuperada en mayo de 2021.

consecutivo, en el Índice de Desarrollo Humano (IDH)⁷ pasando de la posición 85 a la 86 entre 189 naciones. El coeficiente de Gini⁸(medida utilizada para medir la desigualdad), fue de 0,500, en diciembre del 2020, a nivel nacional, alcanzando 0,485 en el área urbana y 0,474 en el área rural (INEC, 2021, Pp. 13, 14, 15).

La economía ecuatoriana se contrajo en un 7.8% durante el 2021, de acuerdo con el Banco Central del Ecuador (BCE), debido al decrecimiento de la inversión, la caída del consumo de los hogares y la reducción del gasto de gobierno (BCE, 2021). Todo esto, de la mano de la crisis global y de la respuesta gubernamental frente a la emergencia, que optó por ajustes al gasto fiscal (recortes de personal, reducción de jornada laboral y reducciones salariales a los empleados públicos, incluyendo a los docentes), aportes “voluntarios” de los empleados; incentivos a las pequeñas y medianas empresas; flexibilización laboral; recortes presupuestarios a las universidades y al Ministerio de Educación; contratación de nuevos préstamos, entre otras.

La desigualdad de género se ha profundizado

En 2018 el Ecuador obtuvo un valor de 0.389 en el Índice de Desigualdad de Género, ocupando el lugar 90 de un total de 162 países. Por otro lado, en el 2020, el país se ubicó en el puesto 48 del ranking de brecha de género, alcanzando el 72.9%⁹.

Dos datos con relación al empleo y los ingresos, ilustran la desigualdad de género: en abril de 2021 la tasa de empleo adecuado/pleno se ubicó en 37,2% para los hombres y tan solo 26,5% para las mujeres; mientras que el ingreso laboral promedio de hombres con empleo fue de USD 340,2 descendiendo para mujeres con empleo aUSD 289,2.

De manera general, se aprecia una profunda desigualdad entre hombres y mujeres en relación a: participación en la economía y el mundo laboral cualificado; en política, acceso a la educación y esperanza de

7 Esta es una medida promedio de los logros básicos de un país en el ámbito del desarrollo humano: esperanza de vida al nacer, años de escolaridad esperados, años promedio de escolaridad e ingreso per cápita.

8 La desigualdad hace referencia a la forma en que se distribuye el ingreso per cápita del hogar dentro de la sociedad. El indicador más utilizado es el Coeficiente de Gini, donde 1 corresponde a la perfecta desigualdad y 0 a la perfecta igualdad.

9 El índice de la brecha de género analiza la división de los recursos y las oportunidades entre hombres y mujeres en 153 países. Mide el tamaño de la brecha de dicha desigualdad de género en la participación en la economía y el mundo laboral cualificado, en política, acceso a la educación y esperanza de vida. Ver: <https://datosmacro.expansion.com/demografia/indice-brecha-genero-global>. Recuperado junio 2021.

vida. Las mujeres, incluyendo a las docentes, sin duda, se encuentran entre los grupos poblacionales más afectados por la pandemia.

Contexto político de la pandemia

En los últimos años se produjo, en diversos países de América Latina, un quiebre en las tendencias de transformación política y social desarrolladas en la primera década y media del presente siglo y Ecuador no fue la excepción. En el país a partir de 2017, se instaló un proceso de transición hacia el modelo neoliberal, acompañado del retorno de paradigmas neoconservadores y prácticas coloniales alimentadas por el racismo y la discriminación. (Crespo y Villagómez, 2021). El país ha presenciado el despliegue de un conjunto de medidas económicas, políticas y sociales por imponer una economía de mercado, encaminadas a recortar la intervención del Estado, privatizar las empresas públicas, dando la espalda a las demandas de la protesta popular que tuvo su máxima expresión en el paro plurinacional de la movilización indígena de fines de 2019 (Ramírez, 2020).

En 2020, Ecuador registró una profunda crisis económica, social y política, agravada aún más por los efectos de la pandemia del COVID-19, cuyo impacto mostró un decrecimiento económico de menos 9 puntos en el PIB, y una disminución del ingreso en al menos 8,6%, según estimaciones de la CEPAL (UNICEF-MINEDUC, 2020). A mayo de 2021 el gobierno de Lenin Moreno entregó un país con más de 400 mil casos de Covid-19 y casi veinte mil muertos causados por la enfermedad, con apenas el 1.5% de la población vacunada: el tercer peor registro de Sudamérica¹⁰ en el contexto de una economía estancada y con más deuda externa (Plan V, 20 abril 2021).

El Gobierno respondió a la crisis causada por la pandemia, con medidas para disminuir el déficit fiscal¹¹: “aprobación de leyes que permiten el despido intempestivo a los trabajadores por ‘fuerza mayor’ sin ningún tipo de compensación; liquidación de empresas públicas; eliminación de puestos y terminación de contratos en el sistema público; reducción de la jornada laboral y el salario por “mutuo acuerdo” entre empresarios y trabajadores; reducción de la jornada laboral y de los sa-

10 Lenin Moreno - Luces y sombras de un mandatario | El reportero - Sobre el terreno | DW | 20.05.2021

11 Anuncio del presidente de la República en Cadena Nacional:<https://bit.ly/3mIB30n>

larios para los empleados públicos entre ellos los docentes; liberación del precio de los combustibles a las fluctuaciones del mercado, etc.”; entre otras (Robalino y Ortiz, 2021, p.28).

A mediados de 2021, el país estrenó nuevo Gobierno para un mandato de cuatro años, con un representante de la banca y la derecha conservadora. Electo con escaso margen, y una agresiva campaña mediática, el presidente Guillermo Lasso inauguró su gestión con promesas de apertura económica, tratados de libre comercio, mayor privatización de la economía (concesiones de las empresas públicas), incremento de la extracción minera, entre otros proyectos.

En este contexto de profunda crisis económica la situación educativa no es menos alentadora. Un reciente balance (Plan V, 27 de abril, 2021), señala que “casi la mitad de los estudiantes no tienen acceso a la educación virtual y hay alumnos que reciben menos de dos horas de clases semanales”; en estas circunstancias, tan solo un 2,5% de las instituciones educativas han retornado a clases presenciales, pero de forma irregular. El mismo informe destaca que la autoridad educativa del gobierno anterior estimó que el riesgo de abandono llegaría a un 5%” (aproximadamente 220.000 estudiantes), muy a distancia de UNICEF que calculó, en un informe de diciembre de 2020, la cifra de 652.800 niños, niñas y adolescentes en riesgo de abandonar el sistema educativo.

Si bien en su primer mes de gestión el nuevo Gobierno “decretó de interés nacional el diseño y ejecución de políticas públicas en el ámbito educativo” y uno de los primeros anuncios fue el “retorno progresivo a clases presenciales de las instituciones educativas que cuentan con un plan aprobado”¹², aún se desconoce cómo será el retorno, sobre todo en las instituciones públicas, o cómo se enfrentará la educación presencial y en casa al mismo tiempo.

El sistema educativo en el Ecuador: impactos en tiempos de pandemia y organización

Según se ha indicado hasta aquí la pandemia golpeó duramente al sistema educativo ecuatoriano, tal como ocurrió a nivel global. Sin

12 República del Ecuador. Boletín Oficial 024, miércoles, 2 de junio de 2021. Secretaría General de Comunicación de la Presidencia.

embargo, en el caso del Ecuador esta situación ha sido agravada a causa de las decisiones gubernamentales que se tomaron para responder a la crisis. Según Robalino y Ortiz (2021):

La educación ha sido un sector afectado por partida triple. Primero, recortes presupuestarios a las universidades (SENESCYT, 2020) y al Ministerio de Educación dispuestos por el Ministerio de Finanzas (2020). Segundo, supresión de los programas de atención a primera infancia (SAFPI) y de los programas de atención a la educación de jóvenes y adultos, con la consiguiente eliminación de puestos de trabajo de docentes, promotores educativos y funcionarios (...). Tercero, desvalorización de la carrera profesional y precarización del trabajo docente a causa de la disminución de los salarios en contraste con la extensión de la jornada laboral (aunque la disposición administrativa diga lo contrario) (p. 28).

Organización y situación del sistema educativo con grave deterioro del financiamiento público

El Sistema Nacional de Educación¹³ se encuentra bajo la rectoría del Ministerio de Educación, con dos tipos: escolarizada y no escolarizada. La primera, a su vez, se subdivide en regular/ordinaria y extraordinaria (inclusiva especializada, escolaridad inconclusa y artística). Ofrece los niveles de: Educación Inicial (de 0 a 5 años), Educación General Básica (de 10 años) y Bachillerato (de 3 años). El calendario escolar ecuatoriano se organiza por regiones en ciclo Costa y ciclo Sierra, debido a razones climáticas.

Según el tipo de sostenimiento, las instituciones educativas pueden ser fiscales¹⁴, municipales, ficomisionales y particulares¹⁵, mientras las modalidades de educación reconocidas hasta marzo 2020 eran: presencial, semipresencial y a distancia. Desde esta fecha, debido a la emergencia sanitaria causada por la pandemia del Covid 19 el gobierno decretó que todo el sistema educativo pase a la modalidad a distancia, especialmente virtual. Desde el último semestre del 2020, el

13 El Sistema Educativo Nacional, bajo la rectoría del MINEDUC integran el Sector Educación en el Ecuador junto con el Sistema de Educación Superior bajo la responsabilidad de la Secretaría Nacional de Educación Superior, Ciencia y Tecnología (SENESCYT) y el Sistema Nacional de Cualificaciones y Capacitación Profesional (SETEC) bajo la rectoría del Ministerio de Trabajo.

14 Las instituciones fiscales corresponden al sistema público que tiene financiamiento estatal.

15 Las instituciones particulares son aquellas que tienen financiamiento privado.

Ministerio de Educación abrió la posibilidad para el retorno progresivo a la presencialidad para las instituciones que acrediten el cumplimiento de condiciones básicas que garanticen la seguridad de docentes y estudiantes. Adicionalmente se ha autorizado la modalidad de educación en casa (Homeschooling).

Como se indicó anteriormente, desde junio del presente año 2021, la autoridad educativa ha intensificado el proceso de retorno a la presencialidad, bajo la consideración de que un alto porcentaje de docentes se encuentran en proceso de vacunación y que diversas instituciones educativas garantizan condiciones para el retorno.

Por su parte, el financiamiento de la educación en el Ecuador ha tenido avances y retrocesos, durante los últimos 18 años, como se observa en el gráfico 1, mostrando una caída importante en los últimos dos años. Efectivamente, en el 2020, la asignación presupuestaria del Ministerio de Educación descendió a niveles más bajos que en el 2012.



Gráfico 1. Presupuesto Codificado del Ministerio de Educación del Ecuador en el período 2012 – 2020.

Fuente: Ministerio de Educación. Información en cumplimiento del Art. 7 LOTAIP y Rendición de Cuentas. Tomado de: Robles-Pillco, Tobar y Almeida, 2021, p. 152. Informe de consultoría "Situación de la agricultura y la educación técnica en el Ecuador", encargada por AVF. Documento de trabajo.

En conjunto, la situación anterior a la pandemia y las decisiones de política pública en educación tomadas en tiempo de pandemia ha

debilitado aún más al sistema de educación pública, ha generado una ampliación de las brechas entre educación pública y privada, y entre educación urbana y rural.

En relación a las oportunidades de aprendizaje, Robalino y Ortiz (2021) han anotado que el 25% de la población estudiantil que asiste a establecimientos educativos privados continuó con la jornada educativa sin reducción de horario de clases con la intención de mantener al máximo posible el ritmo de aprendizaje de sus estudiantes. Mientras que el 75% de la población estudiantil y docentes del sistema educativo público, tuvieron que responder a decisiones oficiales, en medio de condiciones como la suspensión del currículo nacional, la adopción del Plan Educativo de emergencia COVID-19; la finalización del año escolar y la organización de jornadas reducidas de clases. En algunos casos se contó con apoyo de guías, en otros apenas con mensajes telefónicos de texto o de WhatsApp y en el mejor de los casos con sesiones de zoom una o dos veces por semana. Obviamente, estas medidas no han permitido asegurar la continuidad de los aprendizajes fundamentales de la mayor parte de la población estudiantil, con mayor impacto en las escuelas rurales.

Oferta, matrícula y tasas de escolarización

La educación en el Ecuador es mayoritariamente pública. En el país funcionan 16.102 instituciones educativas, el 77% (12.324) son instituciones fiscales (públicas), cerca del 20% privadas (3014) y en menor medida, fiscomisionales (561) y municipales (113), según muestra el gráfico 2. Alrededor del 10% de instituciones educativas (1707) pertenecen al subsistema de educación intercultural bilingüe (Ministerio de Educación, 2020).



Gráfico 2. Distribución de las instituciones educativas según financiamiento.

Fuente: Ministerio de Educación (2020).Elaboración propia.

En consecuencia, el mayor porcentaje de estudiantes matriculados en el sistema educativo asisten a una escuela o institución educativa pública, como puede verse en la Tabla 1.

Tabla 1. Estudiantes del sistema educativo nacional por tipo de sostenimiento.

Tipo de sostenimiento	Educación Inicial (II)	Educación General Básica	Bachillerato
Fiscal	216.573	2.338.172	630.611
Municipal	3.091	22.274	9.826
Privada	88.113	602.868	151.874
Fiscomisional	12.325	186.803	56.464
TOTAL	320.102	3'177.843	849.775

Fuente: Ministerio de Educación 2020. Elaboración propia.

El gráfico 3, a su vez, ilustra las cifras, mostrando el gran peso que tiene el sistema público en la educación ecuatoriana.

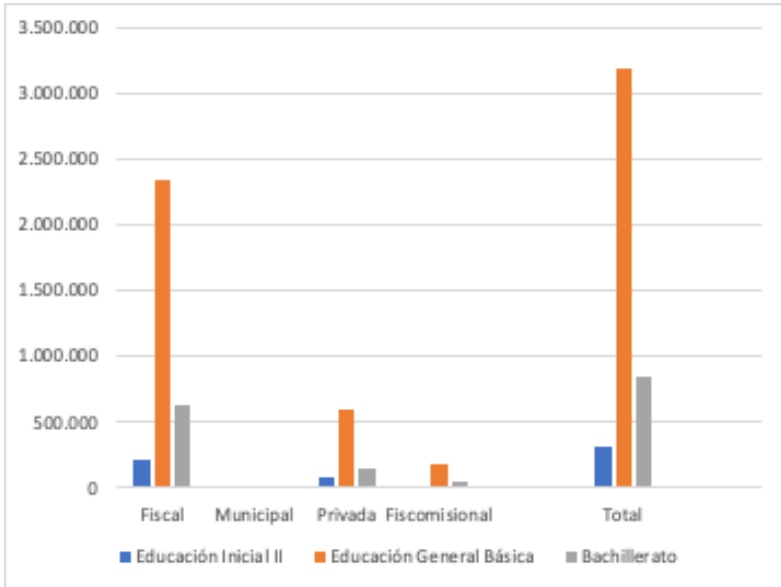


Gráfico 3. Niveles educativos por fuente de sostenimiento.

Fuente: Ministerio de Educación (2020).Elaboración propia.

El desafío de la inclusión: algunos indicadores

No existe información oficial actualizada accesible sobre acceso, asistencia y permanencia. La tendencia mundial y regional sugiere que los progresos mostrados por el Ecuador en los últimos 10 años, particularmente en relación a la matrícula y a la mejora en logros de aprendizaje (vistos en el conjunto de la región), se estancarán o retrocederán a causa del Covid 19.

A continuación, se presentan algunos indicadores de la situación educativa del Ecuador con fines referenciales.

Al 2017 el Ecuador reportó una tasa nacional de alfabetización¹⁶ del 94.1%, mostrando diferencias entre el área urbana (96.7% y el área

¹⁶ La tasa de alfabetización, todavía se calcula a partir del porcentaje de la población mayor o igual a 15 años de edad que es capaz de leer, escribir, comprender un texto sencillo y corto sobre su vida cotidiana, y hacer cálculos matemáticos sencillos.

rural (88.2%). El analfabetismo, en especial en la zona rural, campesina, montubia, afro e indígena, y en mujeres, sigue siendo un desafío de la política social. El promedio de la escolaridad en Ecuador alcanza 9 años (PNUD, 2019, p.3).

A modo referencial, según el Instituto Nacional de Evaluación INEVAL, al 2017 se alcanzó una tasa neta de matrícula en Educación General Básica (EGB), superior al 93% (INEVAL, 2018, pp.45-49), aunque se presentan disparidades importantes entre provincias. En el nivel del Bachillerato General Unificado (BGU) la tasa neta nacional se ubicó en el 71% con diferencias significativas, como los casos de la provincia de Pichincha con 83% y la provincia de Esmeraldas con apenas el 54.0%, con casi la mitad de adolescentes y jóvenes fuera del sistema educativo. Sin duda, este indicador junto con el de asistencia será uno de los más afectados en este periodo de pandemia.

En 2019, las tasas de deserción¹⁷ a nivel nacional, según el MINEDUC (2020, p.20), fueron: en Bachillerato: 3,3% de abandono y 4% de no promoción. En Educación General Básica, los porcentajes alcanzan al 1,5% para cada caso. Aunque el Ministerio de Educación no ha hecho pública información oficial al respecto, otras fuentes, sin embargo, dan cuenta de un alto número de estudiantes, cuyo rastro se ha perdido durante la pandemia (UNICEF, 2020; Quishpe, 2020¹⁸).

En efecto, el paso a una modalidad a distancia, en especial virtual, implicó la exclusión de un alto porcentaje de estudiantes, sobre todo, del sistema fiscal. Lo demuestran los datos oficiales respecto de la débil capacidad instalada del país en términos de tecnologías de información y comunicación (INEC, 2019b).¹⁹

17 La tasa de deserción se define como el porcentaje de estudiantes que abandonaron un curso antes de su culminación, en relación con el total de estudiantes que se matricularon en ese año escolar (INEVAL, 2018).

18 Según una investigación realizada por Andrés Quishpe de Plan V señala que para el año lectivo 2019- 2020 se inscribieron 1'926.026 estudiantes de los cuales el 73,48% se encontraba en instituciones fiscales y 26,52% en establecimientos particulares, fiscoomisionales, entre otros. Para este año lectivo 2020 -2021, según declaraciones de la ministra de Educación, en la inauguración del año lectivo se registran 1'822.615 estudiantes de todos los sostenimientos. Es decir, 103.411 estudiantes menos de lo que se puede colegir hasta el momento.

<https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/mas-100-mil-estudiantes-no-volvieron-al-sistema-educativo>

19 Según la encuesta del INEC (2019) aplicada a finales del 2018, solo el 24,5% de hogares disponían de una computadora de escritorio, apenas el 11,2% tenían computadora de escritorio y portátil; y, el 37,2% a nivel nacional tuvieron acceso a internet, el 46,6% en el área urbana y el 16,1% en el área rural. distribuir un solo equipo entre varios miembros de la familia que estudian e incluso hacen trabajo remoto.

Calidad y logros de aprendizaje: grandes pendientes en Ecuador

Los resultados de aprendizaje muestran grandes vacíos respecto a los progresos de niñas, niños, y adolescentes. De acuerdo con el INEVAL (2018), la mayor parte se ubica en los niveles insuficiente y elemental, sobre todo en Matemática. El estudio de factores asociados al aprendizaje confirma que las brechas identificadas están asociadas directamente a condición socioeconómica y educativa de las familias, lugar de residencia y pertenencia étnica. Asimismo, factores clave como la mediación pedagógica de los docentes y las interacciones en las aulas están ausentes de la cotidianeidad escolar, siendo difícil conocer la magnitud del impacto de la pandemia en los aprendizajes.

En conjunto, la pandemia encontró un país con profundas desigualdades socioeconómicas, educativas, de género, culturales, etc., y un Estado con una gran debilidad institucional sin capacidad para responder a la emergencia protegiendo la vida y los derechos humanos de las personas. La crisis que viene de atrás se agudizó y adquirió graves expresiones en especial en poblaciones en situación de vulnerabilidad.

Docentes en primera línea de respuesta a la emergencia. Descripción y análisis de los datos obtenidos en la investigación

Los datos a 2020 muestran un total de 217.024 docentes en el país, de los cuales el 70% laboran en instituciones fiscales (151.795), cerca de una cuarta parte (23,4%) en instituciones particulares, y, un 5% en fiscomisionales y menos del 1% en municipales (Ministerio de Educación, 2020). De los docentes que laboran en instituciones públicas el 79,28% tiene nombramiento y el 20,72% un contrato laboral (Ministerio de Educación, 2019). La gran mayoría (71,94%) de docentes son mujeres, mientras que menos de la tercera parte (28,06%) son hombres. En cuanto a la edad de los docentes, el mayor rango oscila entre 26 y 59 años, según datos del Ministerio de Educación (2020).

A continuación, se presentan los resultados del análisis de los datos proporcionados por la encuesta aplicada en Ecuador.

Perfil docente: distribución por sexo, edad y nivel donde labora

El perfil docente de quienes respondieron a la encuesta, se ha configurado en base a cuatro aspectos: sexo, edad, tipo de institución en que trabajan y nivel educativo en que se desempeñan.

En correspondencia con los datos nacionales, la gran mayoría, el 68,66%, indican pertenecer al sexo femenino, mientras menos de la tercera parte, el 27,76%, al sexo masculino y un 0,30% a otro, según muestra el gráfico 4. Al igual que ocurre en otros países de la región, estos datos confirman la tendencia hacia la feminización del trabajo docente (Yannoulas, 1996).

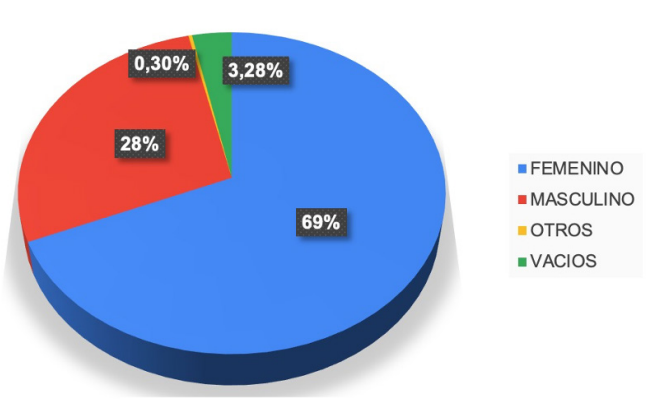


Gráfico 4. Distribución de docentes participantes en la encuesta, según sexo.

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

En relación a la edad de los docentes, la información resulta relevante porque muestra la existencia de un grupo importante de población docente joven que está enfrentando la crisis sanitaria. La mayor parte de profesores encuestados se encuentran entre 31 y 50 años de edad (62.39 %) ²⁰, a los que se agrega un 18,0% que se ubican entre 21 y 30 años, según se puede ver en el gráfico 5.

20 Este porcentaje se subdivide de la siguiente manera: 34,63% tienen entre 31 y 40 años de edad y 27,76% tienen entre 41 y 50 años de edad.

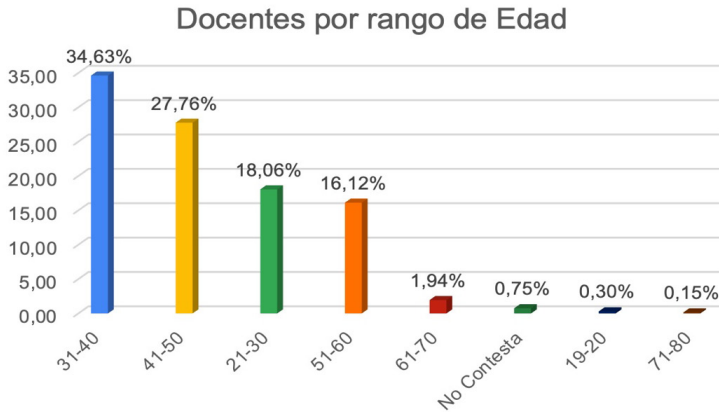


Gráfico 5. Docentes por rango de edad.

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

Otras investigaciones de este tipo, desarrolladas a nivel nacional, arrojan datos similares, lo que permite suponer que la edad de los docentes podría ser un aspecto diferenciador al momento de transitar de la presencialidad a la teleducación (Villagómez & Llanos, 2020).

Por su parte, el gráfico 6 muestra la distribución de los docentes según tipo de instituciones en que laboran, datos que se corresponden con la oferta educativa nacional. El 70% de los encuestados laboran en instituciones públicas, distribuidos en instituciones completas del sector urbano (38,96%) y completas del sector rural (31,34%). En menor medida laboran en instituciones educativas privadas del sector urbano (10,90%) y rural (1,49%). Finalmente, resulta importante el dato de que cerca de un 10% de docentes trabaja en instituciones – educativas unidocentes (3,88%) y multigrado (3,43%), puesto que constituye una muestra de la numerosa presencia de este tipo de instituciones, especialmente en el sector rural.

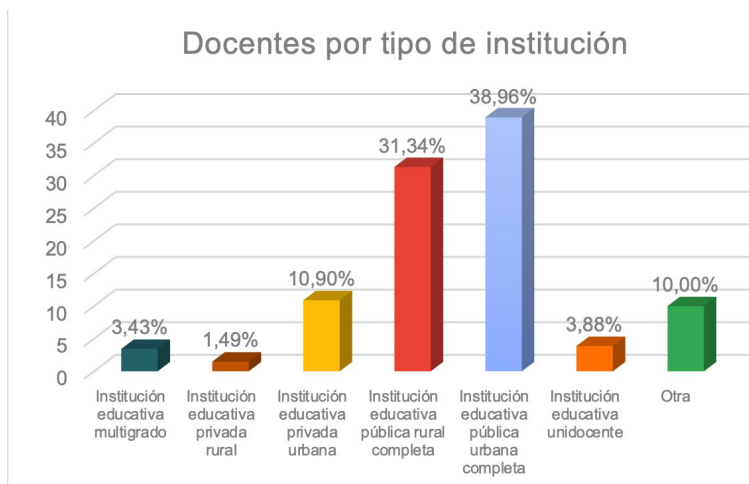


Gráfico 6. Distribución de docentes por tipo de institución.

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

Importante mencionar que durante la década de 2007 a 2017 fueron cerradas más de 8000 escuelas unidocentes y bidocentes en el país, como política del gobierno en el marco del Plan de Reordenamiento de la oferta educativa del Ministerio de Educación del año 2012 (Rodríguez, 2014, p.45). Esta decisión generó múltiples controversias, especialmente, desde las organizaciones campesinas e indígenas.

El gráfico 7 muestra, por su parte, que más de la tercera parte de los docentes encuestados labora en el nivel de Educación General Básica²¹ (39,25%), en tanto otra tercera parte se distribuye entre educación inicial o infantil (17%) y Bachillerato General Unificado (17,46%).

21 Abarca diez años de escolaridad en la educación de niños y niñas, entre 5 y 14 años.

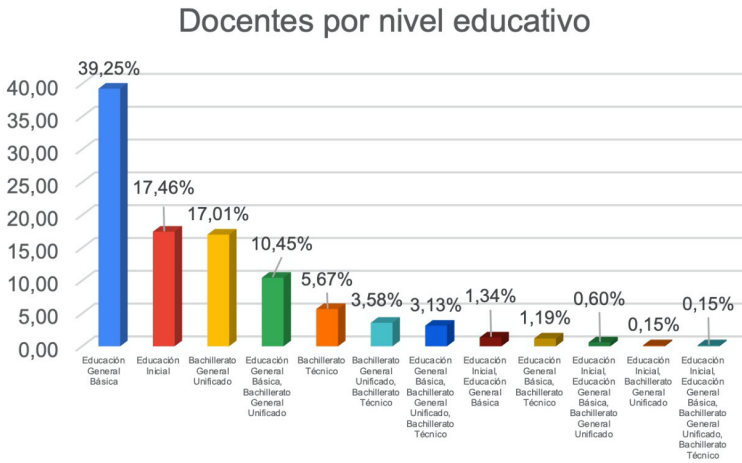


Gráfico 7. Distribución de docentes por nivel educativo.

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

La mención de uno de cada diez docentes (10.45%) que indican trabajar a la vez en dos niveles educativos (Educación General Básica y Bachillerato General Unificado) puede constituir una señal de mayor sobrecarga de trabajo en este grupo.

Formación y utilización de tecnologías digitales

La suspensión de las clases presenciales en marzo de 2020 (Ministerio de Educación, 2020) y el posterior anuncio de la autoridad educativa del cambio al sistema virtual o a distancia, colocó a profesores y estudiantes en la apremiante e inesperada situación de adaptarse a la nueva modalidad. Al respecto, los datos siguientes muestran, justamente, la condición del personal docente para responder mediante el uso de tecnologías a la modalidad de teletrabajo. Como se aprecia en el gráfico 8, la mayoría de docentes (69, 25%) no ha tenido formación o experiencia previa en educación remota y a distancia, en tanto menos de la tercera parte (30, 75%) reconoció haber recibido esta formación e incluso tenerla incorporada en su experiencia previa.

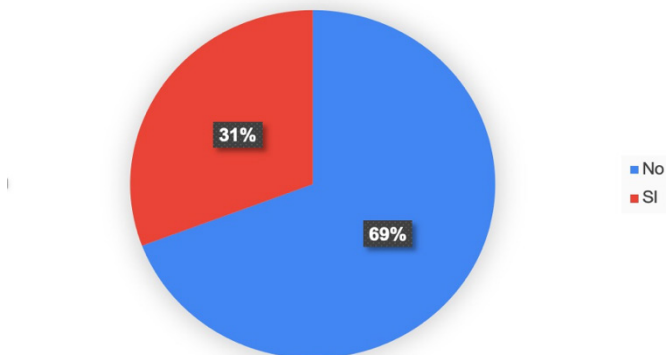


Gráfico 8. Formación y experiencia previa en educación remota y a distancia.

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

Este dato es relevante porque conduce a dos reflexiones, en primer lugar, la importancia de que las políticas de formación docente atiendan de manera adecuada y completa las necesidades y demandas formativas de los docentes en el contexto de la emergencia sanitaria; y, en segundo lugar, el esfuerzo que la mayor parte de docentes, aún sin formación previa, hicieron y siguen haciendo para sostener la educación no presencial.

En relación con la carencia formativa en el manejo de tecnologías, descrita anteriormente, el gráfico 9 muestra que apenas una tercera parte (34%) de los docentes ha sido receptor de la formación oficial ofrecida por el Ministerio de Educación, o sea, menos de la mitad de los docentes que han indicado carecer de formación previa en el uso de tecnologías. Cerca de la mitad de participantes en la encuesta (44%) que menciona estar recibiendo de muy diversas fuentes: la propia institución, otra institución pública, institución privada, organización gremial o internacional. Mientras tanto, una quinta parte, más del 20%, declara no estar recibiendo ningún tipo de formación.

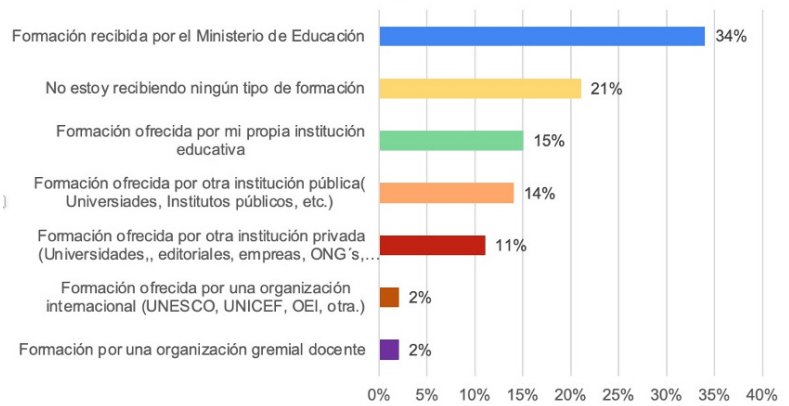


Gráfico 9. Formación recibida por los docentes en el contexto de pandemia.

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

Resulta muy relevante el dato que muestra que el 99% de los profesores se ha formado, durante esta etapa, en el uso de las TIC para atender a los nuevos requerimientos de la educación virtual, hecho que da cuenta del enorme compromiso con la educación por parte de los docentes. En el mismo sentido, otro dato importante que recoge el estudio es la afinidad de los profesores con el uso de nuevas tecnologías. A pesar del contexto de desconcierto e improvisación de las instancias de gobierno, la mayor parte de docentes parece haber asumido este reto, puesto que manifiesta no tener mayor dificultad con el uso de tecnologías. Apenas el 7% de los profesores encuestados reconocen dificultades en este aspecto.

Práctica educativa a distancia y disponibilidad y uso de recursos tecnológicos durante la pandemia

Casi la totalidad de los docentes (98%) se encuentran en ejercicio activo de la docencia. De este rubro, el 86% confirma estar realizando actividades no presenciales o remotas, desde su casa. En pequeña escala, apenas 8% declara encontrarse interactuando directamente con los estudiantes y 4% realizando actividades no presenciales desde la misma escuela.

El tema del acceso y uso de recursos tecnológicos resulta controversial, puesto que si bien casi la totalidad (94%) de los y las docentes declara disponer de un equipo para desarrollar las clases en línea, desde sus casas, existe gran diferencia y desigualdad respecto al tipo de equipos del que disponen. Así, apenas una cuarta parte (24%) declara poseer un computador fijo, mientras la gran mayoría (81%) realiza sus actividades con el apoyo de su laptop personal y tres cuartas partes dispone del teléfono celular. Sin embargo, a pesar de estos datos alentadores llama la atención que menos de la tercera parte disponga de cámara (31%) y micrófono (29%), lo que lleva a considerar que los recursos tecnológicos de los docentes no se encuentran suficientemente actualizados y, por tanto, no ofrecen las condiciones óptimas para desarrollar las clases virtuales con el aprovechamiento de la variedad de entornos virtuales para la enseñanza disponibles en la actualidad. Igualmente, llama la atención que un 14% de participantes utiliza el servicio de telefonía fija para comunicarse con los estudiantes, lo que puede deberse a diversos motivos como la carencia de equipos, del servicio de internet, incluso de energía eléctrica en algunos hogares, barrios o incluso comunidades del Ecuador. A propósito, un estudio realizado por UNICEF (2020) reportó que el 60% de estudiantes rurales abandonaron los estudios por carecer de acceso a conectividad.

Condiciones del trabajo docente

Impacto de la pandemia en la sobrecarga laboral

La mayoría de los docentes (78%) afirma explícitamente que aumentó la dedicación en horas de trabajo para la preparación de las clases no presenciales, en comparación con las que tradicionalmente ocupaba en la etapa presencial. Apenas, uno de cada 10 señala que las horas de dedicación disminuyeron (4%), o son semejantes a la etapa presencial, como se observa en el gráfico 10.

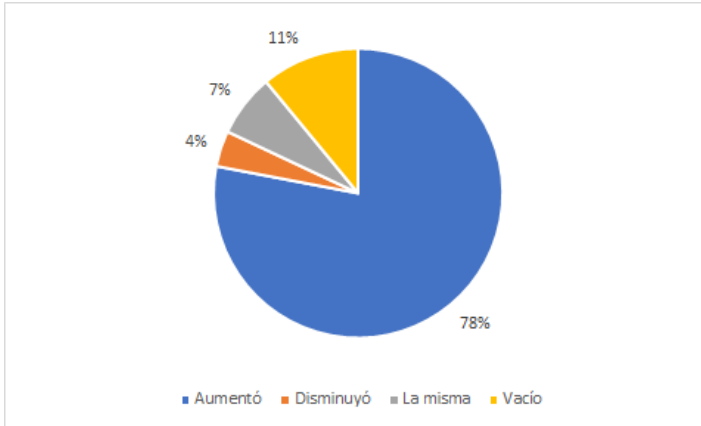


Gráfico 10. Percepción sobre la carga/horas de trabajo durante la pandemia.

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

Existe, igualmente, alta coincidencia en la mención a las múltiples actividades que realizan los docentes en esta fase. En el aspecto pedagógico mencionan, principalmente, la planificación de actividades para enviar a los estudiantes, la aplicación de guías pedagógicas oficiales, la realización de clases remotas en vivo (sincrónicas), la comunicación con estudiantes y familias, la grabación de lecciones en videos y otros medios, la lectura y corrección de trabajos enviados por estudiantes, así como la elaboración y evaluación de pruebas.

Adicionalmente, se suman actividades de visita a los hogares, en búsqueda de aquellos estudiantes que no han establecido comunicación virtual y reuniones con las familias. En los aspectos administrativos, por su parte, los docentes mencionan también la desgastante elaboración de informes, así como las continuas reuniones con directores, otros funcionarios y compañeros de trabajo.

Resulta significativo que casi una quinta parte de los docentes (19%) afirme no haber recibido ningún apoyo pedagógico de parte del Ministerio de Educación o de su institución educativa para llevar a cabo sus actividades en este contexto. En el resto de respuestas se presenta

una gama muy variada de opciones por la combinación de varios tipos de apoyo recibidos. Lo más destacado resulta el reconocimiento por parte de la mitad de docentes del servicio de la plataforma con ambiente virtual, ofrecida desde el Ministerio. Finalmente, un escaso 15% identifica haber contado con el apoyo de clases por radio o televisión.

Sin duda, contrasta la dimensión de la demanda laboral con la sobrecarga de actividades asumidas por los docentes, frente al limitado apoyo pedagógico efectivo recibido por parte del Ministerio de Educación.

Existen, además, otras responsabilidades adicionales que se han agregado a la práctica laboral en determinados grupos de docentes. Por ejemplo, el hecho de que la tercera parte (32%) deba asumir en sus grupos, la presencia de estudiantes con discapacidad, les ha exigido la adaptación de actividades. Por su parte, más de la mitad de los docentes (53%) declara estar realizando actualmente alguna actividad fuera de su casa: una tercera parte (32%), que asiste a la institución educativa para realizar tareas administrativas u organizativas; casi una quinta parte (17%) que realiza visitas a las/los estudiantes para entrega o retiro de materiales impresos u otros motivos y, en menor proporción (4%), la entrega de alimentos o trabajo en comedores.

Con el traslado de la escuela al hogar, la condición del trabajo docente adquirió dimensiones de mayor complejidad, debido a las diversas tareas domésticas, familiares y de cuidado que deben asumir, sobre todo las docentes. Efectivamente, casi la mitad (44%) declara no contar con apoyo para la realización de las tareas del hogar (limpieza de la casa, preparación de la comida, etc.). La otra mitad de docentes (55%), mientras tanto, muestra una situación más favorable al reconocer que comparten las tareas del hogar con otras personas. Otra investigación realizada en el mismo año de la pandemia por el Grupo de Investigación de Educación e Interculturalidad de la Universidad Politécnica Salesiana (GIEI-UPS, 2020) mostró que la mayor parte de docentes mujeres combinaban la tarea docente con las tareas del hogar y la crianza de los hijos.

Frente a las condiciones de trabajo docente señaladas hasta aquí se presentan situaciones y respuestas heterogéneas, así, la tercera parte recalca la carencia de una red de apoyo para el cuidado de

las personas que tienen a cargo (menores, adultos mayores, personas enfermas); otra tercera parte se ha visto en la necesidad de recurrir a terceros para poder desempeñar su trabajo profesional; en tanto, el 40% restante declara no requerir de apoyo externo para afrontar estas exigencias de la vida doméstica y familiar.

Impacto de la pandemia en el salario docente

El análisis sobre los efectos de las políticas económicas con el agravamiento de las condiciones laborales, de empleo e ingresos de los trabajadores, se puede corroborar con la información ofrecida por los docentes respecto a la disminución de su ingreso salarial (gráfico 11). Tal cual se mencionó antes, una de las medidas tomadas por el gobierno para responder a la crisis económica de la pandemia fue la disminución de los salarios del sector público incluido el personal que laboran el sistema educativo público. Efectivamente, el 86% declara que su salario disminuyó significativamente, durante la pandemia, con algunas variaciones: para una tercera parte disminuyó hasta 10%; para una cuarta parte la reducción se dio entre 11% y 15% y para otra quinta parte, en más de 20%.

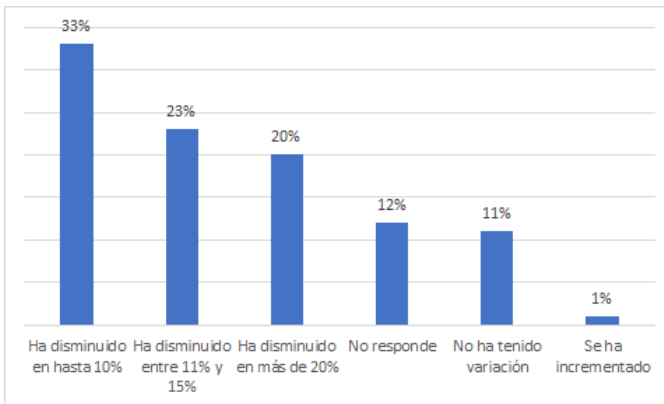


Gráfico 11. Percepción de los docentes sobre el impacto en el salario.

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

En síntesis, los datos analizados muestran la compleja situación de las condiciones del trabajo docente con la suma explosiva de factores que atentan a sus derechos consagrados en la Constitución y en la Ley Orgánica de Educación Intercultural: sobrecarga laboral, limitado apoyo pedagógico y una significativa disminución del salario.

Relación con los estudiantes y canales de contacto

Los datos muestran una situación preocupante en la relación con los estudiantes y los canales de contacto de estos con los profesores, puesto que, en conjunto, hay un número significativo de estudiantes con quienes los docentes no han conseguido mantener un contacto permanente. Los datos señalan que menos de la tercera parte (27%) han logrado mantener relación con todas o casi todos los estudiantes y otra tercera parte (31%) con más de la mitad de estudiantes, una quinta parte (20%) con aproximadamente la mitad de estudiantes, el 14% con menos de la mitad y el 8% con muy pocos.

Los datos alertan sobre varios riesgos, primero, la ausencia de apoyo pedagógico a muchos estudiantes para sostener sus procesos de aprendizajes, más aún si se considera que hay familias que no pueden apoyarlos en las clases, ya sea por cuestiones laborales o por niveles bajos de escolaridad. El otro gran tema es el riesgo de pérdida temporal o permanente del vínculo educativo de los estudiantes. De hecho, como se señaló anteriormente, el Ministerio de Educación perdió el rastro de más de 100 mil estudiantes en el anterior ciclo lectivo.

Expectativa de los docentes sobre los contenidos administrados al final de la enseñanza a través de las modalidades a distancia

En relación a las estrategias adoptadas por los docentes sobre la organización curricular de los contenidos y actividades y su aplicación con los estudiantes, puede apreciarse, por una parte, una heterogeneidad en la declaración de las opciones y, por otra, una combinación hasta contradictoria, que muestra una señal de pragmatismo en el modo de encarar la crítica situación educativa y el cambio drástico ocurrido en la modalidad de enseñanza.

Aproximadamente, un 40% declara no haber introducido cambios en la organización curricular, puesto que mantiene la planificación y el contenido establecidos antes de la pandemia. El restante 60%, mientras tanto, da cuenta de una intervención activa, en diferentes profundidades. Casi una quinta parte prioriza y adapta los contenidos para actividades que desarrollen la autonomía del estudiante o requieran mínimo apoyo (casi una quinta parte). Mientras tanto, otra cuarta parte realiza actividades de revisión de los contenidos aplicados antes de la pandemia. Finalmente, dentro de un enfoque más creativo e innovador, un 15% de docentes declaran realizar actividades diferentes con juegos, experiencias y elementos lúdicos.

En estas condiciones tan diversas respecto a las estrategias curriculares empleadas, las dos terceras partes de los docentes (64%) considera que al final de este período de clases no presenciales, el contenido deberá “retomarse parcialmente”, mientras que más de uno de cada diez (13%) reconoce drásticamente el fracaso del sistema de enseñanza en este período crítico, lo que significa que los contenidos “tendrán que trabajarse nuevamente”. Una proporción semejante (apenas 12%) declara optimista que “se habrá logrado con éxito” el cumplimiento de los objetivos de aprendizaje.

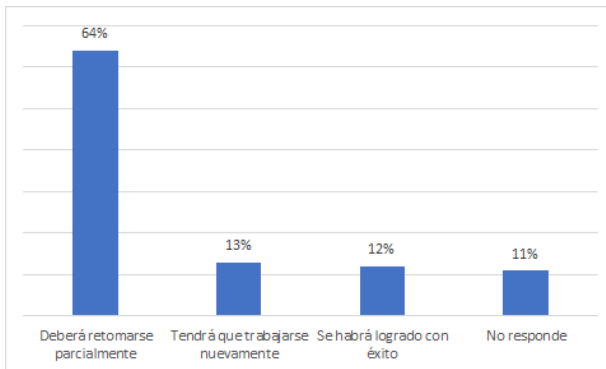


Gráfico 12. Expectativa de los docentes sobre los contenidos administrados.

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

De todas maneras, resulta destacado que 6 de cada 10 docentes han tomado decisiones en relación a qué y cómo enseñar, en medio de las condiciones complejas para lograr aprendizajes en los estudiantes.

Condiciones de vida y salud mental

El bienestar y la salud docente han sido, especialmente, afectados durante la pandemia debido a la intensificación y complejización del trabajo del profesorado asociadas a, por lo menos, tres aspectos: 1) extensión de la jornada laboral; 2) el paso a modalidades de enseñanza y uso de recursos para los cuales no estuvieron preparados; y, 3) a la disminución de su salario, como ocurrió en el caso del Ecuador, como parte de las medidas de ajuste fiscal decididas por el gobierno.

Si bien, la intensificación del trabajo docente viene de antes de la pandemia, como lo documentan distintos estudios nacionales e internacionales (Apple, 1995; Oliveira, 2010; Duarte, 2012), en este periodo se ha profundizado como lo muestran los resultados de la encuesta. En Ecuador, 7 de cada 10 docentes reportan afectación de su salud mental en una intensidad que va de medio a alto.

El estrés sigue siendo la enfermedad más mencionada por los docentes en este periodo, con un 43% de registros. Este dato se corrobora con otros estudios realizados en el Ecuador. Así, la encuesta aplicada por la Sociedad Pedagógica de Chimborazo (2020) en una de las provincias de la sierra centro del país, dio cuenta de un alarmante 79% de docentes que mencionaron sentirse afectados por estrés a causa de sus actividades laborales. Del mismo modo, la encuesta reportó una intensificación durante la pandemia de problemas de salud previos como: fatiga visual, el 83%, y dolores articulares y musculares, el 70% (SPCH, 2020, Pp. 25-26).

La situación de tensión de los docentes también se asocia, de manera significativa, al paso repentino a una modalidad para la cual no estaban preparados la mayor parte de ellos, tanto así que 7 de cada 10 profesores señalan no haber tenido experiencia previa en la enseñanza remota a través de tecnologías de información y comunicación. Lo complicado es que, casi un año después de haber iniciado la situación

excepcional por la pandemia, aún persisten un 20% de profesores que no han accedido a programas de apoyo formativo.

Por otra parte, el paso a la virtualidad y otras modalidades de enseñanza remota ha significado para las y los docentes un incremento de sus gastos para comprar equipos, contratar internet y adquirir planes de datos, afectando su economía, más aún en países como el Ecuador donde se dispuso una disminución del 8% del salario docente como parte de las medidas de ajuste fiscal adoptados por el gobierno para reducir el presupuesto del Estado.

En relación a la sobrecarga laboral, ésta se asocia a varios factores, el aumento de trabajo informado por el 78% de participantes en el estudio con la consiguiente extensión de la jornada. De hecho, la mayor parte de profesores no tienen horario laboral definido, deben responder consultas de estudiantes y familias a cualquier hora del día e incluso en la noche, requieren mayor tiempo para preparar sus clases, asistir a cursos de capacitación y/o buscar apoyos pedagógicos por cuenta propia, e incluso realizar contención emocional a sus estudiantes por la enfermedad o pérdida de familiares.

Un testimonio de una docente de educación media de una institución pública confirma este dato: “En estos días de encierro por el Covid-19 mi labor de maestra se ha multiplicado por diez, no hay horario de atención a los estudiantes, tenemos que atenderlos cuando ellos nos escriben, no importa si es a las 7 de la mañana o a las 12 de la noche” dice Moreno (2020, p. 229). Pese a todo lo anterior, cerca de la mitad de docentes encuestados (45%) no han recibido apoyo emocional, un aspecto que hoy se torna imprescindible dentro de las estrategias de soporte profesional a las y los docentes.

Como se señaló anteriormente, esta sobrecarga laboral se ha incrementado aún más debido a las demandas del trabajo doméstico, el acompañamiento educativo que han tenido que hacer los profesores que tienen hijos, el cuidado de familiares enfermos o de tercera edad, la atención a la casa, etc., hay un peso adicional fuerte que explica, en parte la situación de agotamiento, particularmente de las mujeres. No deja de ser significativo que un alto porcentaje, alrededor del 40% de personas encuestadas no tiene apoyo en casa.

El retorno a la presencialidad también es una fuente de tensión para más del 60% de profesores que tienen fuertes dudas sobre la seguridad de las medidas que pueden tomarse para evitar contagios, aun cuando hay también preocupación de la afectación que la virtualidad está teniendo en los estudiantes.

Conclusiones e ideas de futuro

La pandemia encontró un país con profundas desigualdades socioeconómicas, educativas, de género, culturales, etc., y un Estado con una gran debilidad institucional, sin capacidad para responder adecuadamente a la emergencia y proteger la vida y los derechos humanos de las personas.

El proceso de transición hacia el modelo neoliberal, a partir de 2017 se produjo en el Ecuador, en el contexto de una crisis económica, social y política, agravada en 2020 por los efectos de la pandemia de COVID-19, cuyo impacto en términos económicos se expresa en la drástica disminución del PIB, del ingreso, el empleo, el incremento de la pobreza, entre otros indicadores.

El nuevo Gobierno, que inició su gestión en mayo de 2021, ha llegado con promesas de apertura económica, tratados de libre comercio, mayor privatización de la economía (concesiones de las empresas públicas) e incremento de la extracción minera.

Los avances logrados en el fortalecimiento de la educación pública en la actualidad se ven seriamente amenazados ya que muchos niños y niñas han tenido que abandonar la escuela, por no contar con un dispositivo para recibir clases o falta de internet especialmente en zonas rurales, pobres o apartadas de las capitales de provincia; migración forzada a lugares que ofrezca mejores condiciones de vida; e incluso por aumento del trabajo infantil y adolescente, como lo documentan otros estudios. La reinserción de los estudiantes que perdieron el vínculo con el sistema educativo antes y durante la pandemia, es una tarea de política pública de primer orden.

La ausencia o entrega parcial de información sobre la situación educativa en el país, ha sido una constante en el manejo de la pandemia

desde los niveles oficiales. La información disponible sobre la situación de estudiantes, familias y docentes ha sido levantada por instituciones académicas, estudios realizados por organismos de cooperación como UNESCO y UNICEF, entre otros; y por investigaciones periodísticas.

La información proporcionada por el estudio, destaca el aprendizaje y desarrollo de competencias digitales y didácticas por parte de las y los docentes, principalmente, con recursos propios; a la vez, da cuenta de la escasa preocupación del gobierno central en la dotación de herramientas digitales y equipamiento para que los profesores puedan desarrollar su tarea.

Los datos de la encuesta muestran la compleja situación de las condiciones del trabajo docente con la suma de factores que atentan a sus derechos consagrados en la Constitución, como la sobrecarga laboral, el limitado apoyo pedagógico, la significativa disminución del salario laboral y el deterioro en las condiciones de salud.

El bienestar y la salud docente, como muestran los estudios disponibles, han sido, especialmente, afectados durante la pandemia debido a la intensificación y complejización del trabajo del profesorado asociadas a, por lo menos tres aspectos: 1) extensión de la jornada laboral; 2) el paso a modalidades de enseñanza y uso de recursos para los cuales no estuvieron preparados; y, 3) a la disminución de su salario, como ocurrió en el caso del Ecuador, como parte de las medidas de ajuste fiscal decididas por el gobierno.

En contraste con la complejización de la tarea de las y los docentes, los estudios y en particular la encuesta realizada por la Red Estrado, destaca su compromiso con el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes; asimismo, han mostrado una importante capacidad de respuesta y adaptación a las necesidades de la contingencia provocada por la Covid 19.

Resulta importante también el rol de las mujeres maestras y su aporte a la educación en pandemia, ellas al ser la mayor parte de la población docente ha sostenido la educación y el sistema educativo del país. Este dato puede ser complementado con estudios posteriores so-

bre el trabajo docente femenino y las implicaciones con el cumplimiento de otras tareas, social y tradicionalmente delegadas a las mujeres y su impacto en su salud y bienestar, como en el ejercicio mismo de la docencia.

La información generada por este estudio y otros relacionados, colocan varias tareas y desafíos urgentes, entre ellos: la reinserción en el sistema educativo de los miles de estudiantes cuyo rastro se perdió durante la pandemia; e análisis y revisión de las estrategias de formación docente a la luz de las lecciones que está dejando la pandemia; la necesidad de implementar políticas de apoyo integral a las escuelas y al trabajo docente; la atención a la preparación en el uso pedagógico de las TIC; el fortalecimiento de la autonomía de las escuelas y docentes para tomar decisiones pedagógicas; la consolidación del vínculo con las familias y las comunidades; el reconocimiento del importante papel que han tenido las redes de docentes como espacios de apoyo y contención emocional entre pares.

Las políticas de apoyo integral a las instituciones educativas y al trabajo docente implican también atender las demandas de equipamiento, infraestructura, servicios básicos, condiciones adecuadas para la enseñanza y el aprendizaje.

La pandemia ha traído a la discusión un antiguo debate sobre cuáles son los aprendizajes relevantes y pertinentes y cómo los currículos deben atender a la formación integral, incluyendo educación ciudadana, cultura de paz y no violencia, protección de la salud, cuidado del ambiente, etc. La pandemia ha mostrado también el valor de los conocimientos y la medicina tradicional, temas que debieran ser valorados en los procesos educativos.

Este trabajo abre nuevas líneas de investigación y generación de conocimiento y aporta a la construcción de propuestas en torno a los escenarios post pandémicos, y a los desafíos para la educación y el trabajo docente, en un escenario complejo en el cual cobra renovado sentido la valoración social de la docencia.

Referencias

- Apple, M. (1995). Trabajo docente y textos: economía política de las relaciones de clase y género. Citado en Duarte, A. Apropriación de las nociones de precarización e intensificación. En: Oliveira, D., Feldfeber, M. y Garnelo, R. Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano. Entre la democratización y la mercantilización del conocimiento. Lima: Fondo Editorial UCT, 2012.
- ASAMBLEA CONSTITUYENTE (2008). Constitución de la República del Ecuador. Publicación oficial de la Asamblea Constituyente.
- BCE (2021). Página web oficial. Disponible en: <https://www.bce.fin.ec/index.php/boletines-de-prensa-archivo/item/1383-la-economia-ecuatoriana-decrecio-12-4-en-el-segundo-trimestre-de-2020>. Recuperado en junio 2021.
- CEPAL, OIJ y UNFPA (2012). Juventud y bono demográfico en Iberoamérica. Disponible en: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/1495/1/S2012103_es.pdf Recuperado el 20 de noviembre de 2020.
- CONSEJO NACIONAL PARA LA IGUALDAD DE PUEBLOS Y NACIONALIDADES (2019). Agenda para la igualdad de derechos de las Nacionalidades y Pueblos indígenas, pueblo afroecuatoriano y pueblo montubio 2019-2021. Disponible en: <http://www.pueblosynacionalidades.gob.ec/wp-content/uploads/2020/02/Agenda-Nacional-para-la-Igualdad-de-Pueblos-y-Nacionalidades.pdf>. Recuperado el 20 de noviembre de 2020.
- Crespo, C y Villagómez, M.S. (2021). Entre la continuidad, el discurso y la exclusión. En: Robalino, M.; Crespo, C.; Ortiz, M. y Villagómez, M. S. (2021). Educación en tiempos de desigualdades. El derecho bajo amenaza en el Ecuador. Quito: Universidad Politécnica Salesiana – Editorial Abya Yala.
- Duarte, A. (2012). Apropriación de las nociones de precarización e intensificación. En Oliveira, D., Feldfeber, M. y Garnelo, R. Educación y trabajo docente en el nuevo escenario latinoamericano. Entre la democratización y la mercantilización del conocimiento. Lima: Fondo Editorial UCT.
- El Expreso (2021). Ecuador pierde 650.578 empleos adecuados en un año. Noticia de prensa del 02 de marzo de 2021. <https://www.expreso.ec/actualidad/economia/ecuador-pierde-650-578-empleos-adecuados-ano-99736.html> Recuperado, mayo de 2021.
- INEC (2021a). Contador poblacional, disponible en: <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/estadisticas/>. Recuperado el 12 de junio de 2021.
- INEC (2021b). ENEMDU, Datos del Mercado Laboral. Disponible en: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/EMPLEO/2021/Abril-2021/202104_Mercado_Laboral.pdf Recuperado: 8 de junio de 2021.
- INEC (2020). ENEMDU 2020. Disponible en: https://www.ecuadorencifras.gob.ec/documentos/web-inec/POBREZA/2020/Diciembre-2020/202012_PobrezayDesigualdad.pdf Recuperado el 5 de junio de 2021.
- INEC (2019a). ENEMDU 2019. Disponible en: <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/trabajo/> Recuperado el 5 de junio de 2021.
- INEC (2019b). INEC. Boletín Técnico N° 01-2019-Encuesta Multipropósito-TIC. Encuesta de Seguimiento al Plan Nacional de Desarrollo. Indicadores de tecnología de la información y la comunicación. Quito, septiembre de 2019. <https://bit.ly/3mw2rJf>
- INEC (2010). Censo de Población del 2010. Disponible en: <https://www.ecuadorencifras.gob.ec/base-de-datos-censo-de-poblacion-y-vivienda/>

- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (2018). La educación en Ecuador: logros alcanzados y nuevos desafíos. Resultados educativos 2017-2018. INEVAL: Quito. https://www.evaluacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2019/02/CIE_ResultadosEducativos18_20190109.pdf
- La Hora, 8.033 escuelas unidocentes de Ecuador fueron cerradas o fusionadas. Disponible en: <https://lahora.com.ec/noticia/1102149460/8033-escuelas-unidocentes-de-ecuador-fueron-cerradas-o-fusionadas->
- Mideros, A. (2021). Ecuador no es un país de clase media por su extrema desigualdad. Primitias y Desarrollo. Publicado el 6 de julio del 2021. Disponible en: <https://twitter.com/Primitias/status/1412728217052581893?s=1005>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2021) Oferta educativa. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/#>
- Ministerio de Educación del Ecuador (2020). Rendición de cuentas 2019. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/rendicion-cuentas-2019/> Recuperado el 25 de noviembre de 2020.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2018). Evolución de la tasa bruta de matrícula en educación inicial. Disponible en: <https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2018/03/Educacion-inicial.pdf> SENE
- Ministerio de Relaciones Exteriores del Ecuador (2008). Constitución Política del Ecuador, 2008. Disponible en: https://www.cancilleria.gob.ec/wp-content/uploads/2013/06/constitucion_2008.pdf Recuperado el 12 de junio de 2021.
- Moreno, R. (2020). He amado la docencia y por ello he tratado que mis estudiantes también amen lo que aprenden. Relato Docente N° 2 en: Robalino, M., Crespo, C.; Ortiz, M. E. y Villagómez, M. S. (2021). Educación en tiempos de desigualdades. El derecho bajo amenaza en el Ecuador. Quito: Universidad Politécnica Salesiana – Editorial Abya Yala.
- Oliveira, D. (2010). Educação Básica: gestão do trabalho e da pobreza. Petrópolis: Editora Vozes, 2da. Ed. XX.
- Plan V Multimedia. Ecuador. Boletines del 20 y 27 de abril del 2021.
- PNUD (2021). Informe de Desarrollo Humano del Ecuador 2020. Presentación realizada por el Sr. Luis Felipe López-Calvas, Director Regional del PNUD el 2 de marzo del 2021. Noticia de prensa: <https://www.expreso.ec/actualidad/economia/ecuador-retrocede-puesto-indice-desarrollo-humano-naciones-unidas-99743.html> recuperada en mayo de 2021.
- PNUD (2019). Informe sobre Desarrollo Humano 2019 Desigualdades del desarrollo humano en el siglo XXI Nota informativa para los países acerca del Informe sobre Desarrollo Humano 2019 Ecuador. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/es/ECU.pdf Recuperado el 25 de noviembre de 2020.
- Quishpe, A. (2020). 100 mil estudiantes no volvieron al sistema educativo. Publicado en Plan V. <https://www.planv.com.ec/historias/sociedad/mas-100-mil-estudiantes-no-volvieron-al-sistema-educativo>
- Ramírez, F. (Editor). (2020). Octubre y el derecho a la resistencia. Revuelta popular y neoliberalismo autoritario en Ecuador. Buenos Aires: CLACSO
- Robalino, M.; Crespo, C.; Ortiz, M. E.; Villagómez, M. S. (2021). Educación en tiempos de desigualdades. El derecho bajo amenaza. Abya Yala: Quito. Disponible en: <https://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/20183>

- Robalino, M. y Ortiz, M. (2021) Tiempos de pandemia en el Ecuador. ¿El derecho a la educación en cuidados intensivos? En: Robalino, M.; Crespo, C.; Ortiz, M. E.; Villagómez, M. S. (2021). Educación en tiempos de desigualdades. El derecho bajo amenaza en el Ecuador. Quito: Universidad Politécnica Salesiana – Editorial Abya Yala.
- Rodríguez, M. (2017) Unidades educativas del Milenio, educación intercultural bilingüe y (des) igualdad en el acceso a la educación en Ecuador Un análisis desde la investigación etnográfica, Runa: archivo para las ciencias del hombre, 38 (1), 41-55, Universidad de Sevilla, Disponible en <https://idus.us.es/bitstream/handle/11441/74336/Dialnet-UnidadesEducativasDelMilenioEducacionIntercultural-6093339.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SENESCYT (2020). Educación Superior, Ciencia, Tecnología, Innovación y Ciencias Ancestrales en cifras. SENESCYT, Quito. Disponible en: <https://sia.senescyt.gob.ec/imagenes/2020/10/Septiembre-2020.pdf>
- Sociedad Pedagógica de Chimborazo (2020). Condiciones de vida y trabajo de los educadores en el marco del Covid 19. En proceso de publicación.
- Villagómez & Llanos (2020), Políticas educativas y currículo en la emergencia sanitaria de 2020, https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052020000300195&script=sci_arttext
- UNICEF-MINEDUC (2020). Monitoreo del Sistema Educativo. Situación de emergencia sanitaria. Agosto. (Presentación de resultados).

Honduras y los desafíos del trabajo docente durante la pandemia de COVID-19

Deise Rosalio Silva
Alice Rabelo Vaz Madureira

Introducción

El presente capítulo analiza los resultados de la encuesta “Trabajo docente en tiempos de pandemia” aplicada en Honduras” en el 2020 entre docentes de escuelas públicas o que reciben financiamiento público. Este estudio es parte de una iniciativa de la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado) en conjunto con la Internacional de la Educación América Latina (IEAL) y tiene como antecedente la encuesta diseñada y aplicada por el Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) sobre el impacto de las medidas de aislamiento social, necesarias por la pandemia de COVID-19 en el trabajo de los docentes de la Educación Básica en Brasil, cuyo cuestionario fue adaptado para los diferentes países de América Latina.

El capítulo tiene la siguiente estructura: algunas consideraciones sobre la historia de Honduras, que soporta el peso de una larga trayectoria de colonialismo y todavía tiene infinitas desigualdades, algunos datos sobre el escenario educativo y el contexto político de eclosión de la pandemia de COVID-19 para, posteriormente, analizar los datos recogidos por la encuesta. Entre los resultados encontrados, se observa la mayor precariedad de las condiciones de trabajo docente, el alto nivel de improvisación para adecuar el trabajo en condiciones remotas y las desigualdades de acceso a las tecnologías entre esos profesionales y estudiantes.

Contextualizando espacio, tiempo e historia

La República de Honduras es un país latinoamericano, ubicado en América Central, con una población estimada de 9.151.000 habitantes, de los cuales el 54,7% aproximadamente reside en el área. (Instituto Nacional De Estadística, 2019). Es el segundo país más grande de América Central con un territorio de 112.492 km², su capital es Tegucigalpa y el idioma oficial el español y aún se conservan lenguas propias de distintos grupos étnicos, entre otros, los Garífunas, los Misquitos. (Instituto Nacional De Estadística, 2013). Actualmente, el país tiene cerca del 90% de población mestiza (personas de herencia étnica española y amerindia), 6% de población indígena y cerca del 2% población afro hondureña y blancos. (Leonard, 2011).

Honduras es un país cuya historia acumula conflictos internos violentos, gobiernos autoritarios, golpes de Estado, participación en conflictos internacionales, que muestran una nación con periodos de inestabilidad política y económica. Fue colonia de España hasta proclamar su independencia en 1821, pero permaneció bajo dominio de México hasta 1823, cuando pasó a formar parte de la República de las Provincias Unidas de América Central, junto con Guatemala, El Salvador, Nicaragua y Costa Rica, sin aceptar ningún tipo de subordinación a España, a México, a los Estados Unidos o a cualquier otra nación. Honduras solo conquistó autonomía política después de la disolución de la República, en 1938. (Leonard, 2011).

El proceso de independencia de Honduras estuvo caracterizado por conflictos entre *criollos* (descendientes de españoles, nacidos en América Central) y *peninsulares* (colonos nacidos en España), que formaban la élite. A pesar de esos conflictos, los dos grupos tenían en común la determinación de dificultar la participación masiva de la población (especialmente los *mestizos* que no eran blancos) en la vida política. (Leonard, 2011; Bousard, 2003).

Internamente, había conflictos ideológicos entre liberales y conservadores, especialmente desde 1821, lo que hizo que el país viviera momentos de bastante inestabilidad política. Después del colapso de la República de las Provincias Unidas de América Central y su indepen-

dencia en 1838, se adoptó una nueva Constitución, que determinaba la división de poderes y la protección de los derechos individuales. Posteriormente, han surgido varias constituciones hasta el final del siglo XIX en un escenario de conflicto ideológico.

A lo largo del siglo XX, Honduras pasó por gobiernos dictatoriales, interferencia política de los Estados Unidos, crisis económica, golpes de Estado, conflictos ideológicos, participación en guerras, conflictos fronterizos, entre otros grandes problemas, lo que llevó al país a una situación aún más inestable en todos los ámbitos: económico, político y social. Su economía, que se concentraba en la exportación de banano, quedó aún más frágil después de pasar por enfermedades, desastres naturales, así como el colapso económico global provocado por la Segunda Guerra Mundial. Después del deterioro del mercado de exportación del banano, la industria vio una salida en la diversificación de productos, como el café, otras variedades de productos de origen vegetal, además de la industria textil, de vestimentas, artículos electrónicos, etc. (Leonard, 2011).

En 1982 se aprobó una nueva Constitución, con el apoyo de los Estados Unidos, en la que se destacaban valores democráticos, desde entonces, la Constitución hondureña de 1982 ha pasado por varias reformas.

La inestabilidad política de Honduras se extendió hasta el siglo XXI y siguió con el golpe de Estado que ocurrió en 2009, cuando destituyeron al presidente Manuel Zelaya. (Lisón, 2016). Después del golpe de Estado de 2009, en el que destituyeron y exiliaron a Zelaya, el Congreso Nacional designó a Roberto Micheletti para finalizar su mandato. El Congreso tampoco apoyó el retorno de Zelaya a la Presidencia y, por lo tanto, permitió que ocurrieran nuevas elecciones en noviembre de 2009. Como resultado, Porfirio Lobo fue electo Presidente de Honduras y permaneció en el poder hasta enero de 2014, cuando Juan Orlando Hernández asumió como el nuevo Presidente de la República de Honduras. En 2018 asumió su segundo mandato, y se convirtió en el primer mandatario reelecto a la Presidencia de Honduras, pues hasta entonces no existía la posibilidad de reelección presidencial. (Lisón, 2016; López & Pereyra, 2021).

El actual presidente es Juan Orlando Hernández, candidato del Partido Nacional de Honduras, fundado en 1902, que se identifica como un partido de centro/derecha, de ideología conservadora, guiado por valores humanistas cristianos, y fuertemente caracterizado por el nacionalismo liberal y liberalismo económico. (Partido Nacional de Honduras, 2021).

Honduras es un Estado nacional unitario que se divide en dieciocho Departamentos: *Atlántida, Colón, Comayagua, Copán, Cortés, Choluteca, El Paraíso, Francisco Morazán, Gracias a Dios, Intibucá, Islas de la Bahía, La Paz, Lempira, Ocotepeque, Olancho, Santa Bárbara, Valle y Yoro*. Cada uno de los Departamentos está representado por un Gobernador Departamental, nombrado libremente por el Poder Ejecutivo. Los Departamentos se dividen en municipios autónomos (298 en total), cuya administración es competencia de la Corporación Municipal, elegida por voto popular y es el órgano deliberativo de la municipalidad que ejerce la autoridad máxima en el municipio. La Corporación Municipal está compuesta por un *alcalde*, un *vicealcalde* y un número de *regidores*, que varía según la cantidad de habitantes de cada municipio. La duración del mandato municipal es de cuatro años con la posibilidad de reelección, sin haber especificación sobre un límite de reelecciones. (Leonard, 2011).

En lo que se refiere al perfil socioeconómico, según datos de 2019, Honduras tuvo un Producto Interno Bruto (PIB) de aproximadamente 25,1 mil millones de dólares estadounidenses, y el PIB por habitante, al 2019, fue de US\$2.574,91. (Banco Mundial, 2021). Tiene un Índice de Desarrollo Humano (IDH) de 0,634, y ocupa la posición número 132 en el ranking mundial. Entre los 20 Estados que forman parte de América Central, Honduras tiene el segundo IDH más bajo, atrás de Haití, que está en la posición número 170, con un índice de 0,510. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020).

El sueldo mínimo en Honduras varía según el tamaño de las empresas y la rama de la actividad económica en la que actúan. Así, el acuerdo 006-2019, de la Secretaría de Trabajo y Seguridad Social, estableció el sueldo mínimo referente a los sectores de la economía y según el tamaño de las empresas en cada sector, vigente a partir del

01 de enero de 2020, el mismo acuerdo estableció el sueldo mínimo promedio en 10.022,04 lempiras correspondiente a R\$ 2.191,68 o US\$ 414,87. (Acuerdo Ejecutivo N° STSS 006, 2019).

Según el Banco Mundial, el 14,8% de la población hondureña vive en situación de pobreza extrema, o sea, sobreviviendo con menos de US\$ 1,90 por día. Además, el Índice de Gini, que mide la desigualdad de una población con valores de 0 a 100, desde la completa igualdad hasta la completa desigualdad, llegó a 48,2 en 2019. (Banco Mundial, 2019).

La eclosión de la pandemia de COVID-19 y las medidas realizadas en Honduras

El 30 de enero de 2020, la OMS declaró estado de emergencia de salud pública de importancia internacional debido a la diseminación del nuevo coronavirus. La gravedad de la rápida propagación del virus en gran escala se debía a la gran dificultad, principalmente los países pobres, por no tener un sistema de salud capaz de atender las demandas provocadas por el COVID-19. (World Health Organization, 2020).

Frente a la situación internacional, en febrero de 2020, el Gobierno hondureño publicó el *Plan para la contención y respuesta a casos de coronavirus (COVID-19) en Honduras*, que proponía medidas para prevenir los casos de COVID-19, contener su diseminación, así como, hacer frente a las ocurrencias de COVID-19 en el territorio de Honduras, proponiendo acciones en sectores clave de interés gubernamental. (Secretaría de Salud, 2020). En febrero de 2020, el Gobierno declaró estado de emergencia sanitaria y dio instrucciones sobre la articulación de órganos públicos con el objetivo de contener al nuevo virus, así como sus efectos sobre la economía del país. (Decreto Ejecutivo N° PCM-005-2020, 2020). En marzo del mismo año, el presidente Juan Hernández, en pronunciamiento oficial, ratificó los dos primeros casos confirmados de COVID-19 en territorio hondureño. (COVID-19 Honduras, 2020a).

Con el aumento de los casos, el Gobierno estableció periodos de cuarentena, control de la circulación local de la población y del funcionamiento de los servicios, cierre de fronteras nacionales (aéreas, marítimas y terrestres), así como el refuerzo de medidas de protección y aislamiento social. (COVID-19 Honduras, 2020b).

En los meses siguientes, hubo iniciativas gubernamentales para intentar ayudar a los micro, pequeños y medianos empresarios con medidas fiscales para incentivar y mantener los empleos, además de la creación de programas de ayuda para la población vulnerable mediante la distribución de canastas básicas y artículos de higiene y protección contra el virus.

En febrero de 2021, Israel donó 5 mil dosis de vacunas contra el COVID-19 a Honduras, que fueron destinadas a la inmunización de 2500 profesionales de salud que trabajaban en el frente de batalla contra el coronavirus. Además, Honduras buscó asesoramiento de Israel y de Chile con respecto a la vacunación, ya que esos países fueron considerados exitosos en la vacunación de su población. (COVID-19 Honduras, 2021c). A fines de ese mismo mes, la *Agencia de Regulación Sanitaria* (ARSA) autorizó el uso de emergencia de la vacuna rusa SPUTNIK-V y, a comienzos de marzo, se firmó un contrato con Rusia para la compra de 4,2 millones de dosis. (COVID-19 Honduras, 2021b). Honduras también recibió de Covax¹ la donación de 3,8 millones de dosis, para promover la inmunización masiva de la población. (COVID-19 Honduras, 2021a).

El escenario educativo en Honduras

Según lo definido en el artículo 30 de la *Ley Fundamental de Educación* en Honduras, del 22 de febrero de 2012, la educación básica formal, en todos los niveles, será “autorizada, organizada, dirigida y supervisada exclusivamente por el Poder Ejecutivo, por medio de la Secretaría del Estado en el Despacho de Educación” (Decreto N° 262-2011, 2012, Art. 30).

La legislación también define que:

Son las opciones organizativas y curriculares que ofrece el Sistema Nacional de Educación, bajo los principios de integralidad, equidad e inclusión de todos los grupos y personas, para dar respuesta a requerimientos específicos de formación, sean éstos de carácter permanente o temporal. (Decreto N° 262-2011, 2012, Art. 27).

1 Covax es una iniciativa de la Organización Mundial de la Salud, junto con la Coalición para Innovaciones en Preparación para Epidemias (*Coalition for Epidemic Preparedness Innovations* [CEPI]) y GAVI Alliance, que trabaja con el objetivo de adquisición y distribución de vacunas contra COVID-19. (World Health Organization, 2021).

El *Sistema Nacional de Educación* de Honduras está compuesto por cuatro niveles sujetos a directrices curriculares progresivas: educación prebásica (de 0 a 6 años, dividida en 2 ciclos), básica (de 6 a 15 años, dividida, respectivamente, en 3 ciclos de 3 años cada uno, del primero al noveno grados), secundaria (de 3 años de duración, de los 15 a los 17 ó 18 años, con oferta compartida entre los sectores público y privado) y superior. La educación ofrecida en los establecimientos oficiales es gratuita, obligatoria y el Estado asegura su financiamiento. El Estado tiene la obligación de ofrecer enseñanza pública desde, por lo menos, un año y ofrece educación prebásica hasta la secundaria. El año lectivo está compuesto por 220 días lectivos (Decreto N° 262-2011, 2012).

Según datos de la *Secretaría de Educación*, en 2014, Honduras tenía cerca de 2 millones de estudiantes y un cuerpo docente de 63.000 personas. En 2015, tenía 25.784 instituciones educativas. La educación superior se rige por ley propia, según el Decreto N° 142/1989.

A partir de 2011, la educación pasó a ser obligatoria a partir de los 5 años de edad. En ese mismo año, el 73,2% de los niños/as a partir de esa franja etaria frecuentaban alguna institución de enseñanza. (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL], 2019).

El *Sistema Nacional de Educación* obedece a las determinaciones generales de la Ley de la Educación, tiene gestión descentralizada, con participación comunitaria a través de los Consejos Comunitarios de Desarrollo Educativo. (Acuerdo Ejecutivo N° 1358-SE, 2014).

Entre las modalidades de enseñanza que forman parte de la educación básica, se verifican: Educación para personas con capacidades diferentes o excepcionales; Educación de jóvenes y adultos; Educación para pueblos indígenas y afrohondureños; Educación Artística; Educación Física y Deportes; Educación escolar en casa; y Educación para prevención y rehabilitación social. La Ley incluye la posibilidad de reglamentación de otras modalidades. (Decreto N° 262-2011, 2012).

De acuerdo con la Comisión Económica para América Latina y Caribe (Cepal, [s.d.]), el índice de alfabetización de la población de 14 a 25 años era del 96,4% en 2018. Al observar el detalle de género, se verifica que ese

porcentaje aumenta al 98,2% entre las mujeres y disminuye al 94,9% entre los hombres. La tasa neta de matrículas para la enseñanza fundamental y secundaria era del 87,5% en 2019. No obstante, la tasa de conclusión de las mencionadas etapas todavía está lejos de ese porcentaje, principalmente en el nivel secundario. Los datos localizados sobre el promedio de alumnos por clase, en el 2004, señalan 38 alumnos por docente del nivel básico, lo que advierte sobre la necesidad de mejoras en la estructura del sistema educativo y en las condiciones del trabajo docente.

Según la Cepal, en 2016, el 87,2% de la población de 20 a 24 años había concluido la educación primaria. Con respecto al área geográfica, se observa que el 90% de los pobladores área urbana concluyó esa primera etapa de la educación básica, mientras en la zona rural el porcentaje fue del 70%. (Cepal, [s.d.]).

Se destaca la persistencia de las desigualdades educativas entre las zonas urbana y rural. Más allá de estas diferencias con respecto al lugar de residencia, para la mayoría de los jóvenes hondureños, el nivel secundario representa el último contacto con la educación formal, y muchas veces ni siquiera lo concluyen. De acuerdo con el *Instituto Nacional de Estadística* (INE), al 2016, la oferta en la zona urbana era del 43,1% y solo el 20,2% en la zona rural. (Poder Legislativo, 2010).

Según el Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL, 2019), al comienzo de la década de 2010, solo el 24,3% de la población de 25 a 35 años había concluido el nivel secundario. El acceso al nivel superior aumentó solo un 3% en ese mismo periodo. En 2011, solo el 11,9% de los jóvenes de 18 a 24 años cursaban la enseñanza superior. En las zonas urbanas ese porcentaje aumenta apenas hasta el 21,2%.

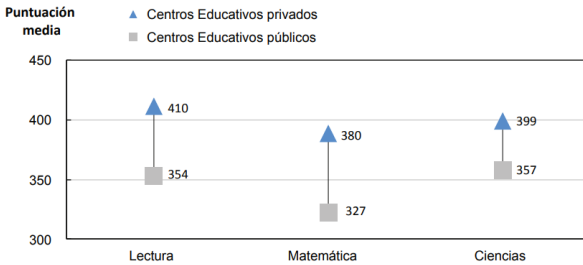
Es importante señalar que el porcentaje de jóvenes que concluyeron los estudios creció aproximadamente el 34% en el periodo de 2006-2011, sin embargo, aún con crecimiento significativo, ese porcentaje es insuficiente para cumplir con el derecho a la educación de la juventud. Adicionalmente, solo 4 de cada 10 estudiantes que empiezan el nivel básico terminan el noveno año. Con respecto a la enseñanza secundaria, solo el 37,7% de los jóvenes de 20 a 24 años habían concluido

en 2016. Ese porcentaje fue menor a medida que aumentaba la franja etaria de la población. En la franja etaria de 25 a 29 años, el porcentaje fue del 34,8%, de 30 a 34 años, del 26,1%, de 35 a 39 años, el 21,1% y de 40 a 44 años de solo el 17,7%. Con respecto al tiempo de escolaridad de la población adulta, según los datos de 2018, en la franja etaria de 20 a 24 años de edad, el tiempo promedio de escolaridad es de 8,1 años. Del mismo modo, a medida que se llega a una franja etaria más alta, la cantidad de años de escolaridad disminuye. Así, entre las personas de 25 a 34 años de edad, tuvieron un promedio de 7 años de escolaridad; en la franja etaria de 35 a 49 años de edad, un promedio de 6,2 años; y entre adultos de 50 años de edad o más, un promedio de 3,8 años de escolaridad. (SITEAL, 2019).

De acuerdo con el informe nacional sobre la educación en Honduras, realizado por el *Programme for International Student Assessment* (PISA – Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes), en 2018, el 24% de los estudiantes entrevistados afirmaron que ya habían repetido un año por lo menos una vez, en el nivel de educación básica o secundaria, un dato bastante aproximado al valor promedio de repitencia escolar de los países de América Latina, que es del 29% y considerablemente superior al 11%, valor que corresponde a los países miembros de la Organización para la Cooperación y Desarrollo (OCDE). Según los resultados de los encuestados, si un estudiante es del sexo masculino, este mostró tener 1,91 veces más posibilidades de haber declarado repitencia en algún año; si el estudiante tiene alguna ventaja socioeconómica, mostró tener 0,88 veces menos posibilidades de haber declarado que repitió algún año. (OCDE, 2018).

El mencionado informe sobre la educación en Honduras también mostró efectos de factores socioeconómicos en el rendimiento de los estudiantes participantes de la encuesta. Las diferencias de rendimiento entre alumnos de centros educativos privados o públicos, por ejemplo, es un factor particularmente representativo. La puntuación promedio de los estudiantes de centros privados es más alta que la de alumnos de la red pública, en las tres áreas de evaluación – matemática, ciencias y lectura –, como muestra la siguiente figura.

Figura 21: Puntos de diferencia en lectura, matemáticas y ciencias entre centros educativos públicos y privados



Fuente: base de datos OCDE PISA 2015, base de datos OCDE PISA-D 2018

Figura 1. Puntos de diferencia en lectura, matemática y ciencias entre centros educativos públicos y privados

Fuente: Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2018, p. 57).

Los promedios de notas en la evaluación también fueron más altos en los centros educativos de la zona urbana en comparación con los ubicados en la zona rural. Las puntuaciones promedio, en la zona urbana, en lectura, matemática y ciencias fueron más altas en 33, 32 y 26 puntos, respectivamente, en comparación con la zona rural. (OCDE, 2018).

El trabajo docente y los desafíos de la pandemia

El trabajo docente se rige por el *Estatuto del docente hondureño* en todas las instituciones nacionales, ya sean oficiales, semificiales o privadas. El proceso de descentralización de la educación, ocurrido durante la última década, con la vigencia de la *Ley Fundamental de Educación*, publicada en 2012, permitió una mayor transparencia de las cuentas como un mecanismo de gestión y ampliación de la participación de la comunidad. Así como una modificación de responsabilidades con la transferencia de decisiones para la selección de los docentes y trabajadores administrativos y la evaluación de rendimiento docente coordinada y ejecutada, en gran parte, por las propias instituciones educativas. (Decreto N° 136-97, 1997).

Hasta 2016 existían 15 instituciones destinadas a la formación docente. Históricamente, la formación de profesores se desarrolló de

manera fragmentada, tanto desde el punto de vista político e institucional, como curricular.

La *Ley Fundamental de Educación* y el *Reglamento Formación Inicial de Docentes* de 2014, en el artículo 66, estableció que a partir de 2018, todos quienes ingresen a la actividad docente debían tener licenciatura, de acuerdo con criterios establecidos por el *Consejo Nacional de Educación*. Ese cambio tuvo un gran impacto sobre la formación docente, así, la *Universidad Pedagógica Nacional Francisco Morazán* (UPNFM) empezó a impartir programas de licenciatura mientras hasta antes de la Ley la formación docente estaba en el nivel secundario a través de las *Escuelas Normales*, que eran instituciones que, en general, tuvieron gran importancia en América Latina, especialmente, durante los siglos XIX y XX. (Decreto N° 262-2011, 2012; Acuerdo Ejecutivo N° 1378-SE, 2014).

Según la encuesta realizada por Mario Alas Solís y Germán E. Moncada Godoy (2010), los docentes consideran que la capacitación ofrecida no corresponde a las necesidades que ellos tienen en el trabajo con los estudiantes. (Alas Solís & Moncada Godoy, 2010). Eso indica que las modificaciones ocurridas en la formación docente en las décadas anteriores pueden no haber sido suficientes para atender las necesidades docentes.

El *Reglamento de la Carrera Docente* (2014) y el *Reglamento de la Gestión de la Educación* (2014) rigen la estructuración del trabajo docente. Con respecto a la remuneración, los docentes hondureños tienen sueldos equivalentes a los profesionales de otras áreas con el mismo nivel de formación y tienen beneficios de progresión y estabilidad. (Acuerdo Ejecutivo N° 1360-SE, 2014; Acuerdo Ejecutivo, 2013).

En lo que se refiere a los gastos estatales en educación, actualmente se observa una disminución en el porcentaje invertido en sentido contrario a lo que ocurrió durante el periodo de 2003 a 2009 mientras estaba vigente el *Plan Educación para Todos* (EFA- FTI 2003-2015), en el que el valor del PIB aumentó del 6,4% al 8%. En 2015, ese valor era del 5,4%. (Spanish Coalition of the Global Campaign for Education, 2008).

La mayor parte del valor invertido en educación se destina a la remuneración de los profesionales del área. Entre 2008 y 2017, aproxi-

madamente del 87% al 93% del presupuesto total fue destinado al pago de sueldos. En este punto, cabe destacar que los sueldos de los profesores de niveles de educación prebásica, básica y secundaria, fueron congelados de 2010 a 2015 lo cual ha significado una desvalorización del 16% sumada a una inflación de prácticamente el 6% al año, como muestra la siguiente tabla:

Tabla N°. 15 Valores reales de salarios docentes en el período 2008-2015		
Cantidades y moneda	Año 2008 (Básica y Media con 36 horas + calificación académica y 2 quinquenios)	Año 2015 (Básica y Media con 36 horas + calificación académica y 2 quinquenios)
Total (Lempiras)	12,679.271	12,679.27
Tipo Cambio 2008	19.0299	22.0988
Salarios reales (en US\$)	666.28	573.75

Nota. Elaboración propia con base en datos de S.E. de Sub Dirección de Recursos Humanos Docentes (2008) y S.E. Unidad de Planificación y Evaluación de la Gestión, más datos del Banco Central para el cambio monetario.

Figura 2. Valores reales de sueldos de los docentes de 2008 a 2015.

Fuente: Fundación Para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu (2017, p. 33).

Solo en 2016 hubo un pequeño aumento salarial para los docentes de las instituciones públicas. El sueldo de un docente que ingresa al nivel básico, de acuerdo con el *Informe de Progreso Educativo* de 2017, es de 9.864 lempiras, o sea, menos que un sueldo mínimo actual. (Fundación para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu, 2017).

Frente a ese contexto, la encuesta "Trabajo docente en tiempos de pandemia: Honduras" buscó entender el impacto que la pandemia de COVID-19 provocó en el trabajo de los docentes de escuelas públicas o que reciben recursos públicos en Honduras. La pandemia del nuevo co-

ronavirus trajo varios desafíos en todos los ámbitos de la sociedad. En el escenario educativo, el contexto de la pandemia obligó a los docentes y administradores a repensar el proceso de enseñanza y aprendizaje de los estudiantes cumpliendo protocolos de seguridad sanitaria, debido a la restricción de los encuentros presenciales. El cambio de modalidad implicó modificaciones complejas, primero porque la educación se ha basado en el contacto humano directo y, segundo, porque no existía preparación previa adecuada para la enorme ampliación de actividades realizadas virtualmente, en todas las instancias. Precisamente, esta encuesta se diseñó a partir de la comprensión sobre la urgencia de entender los problemas provocados en la rutina docente a causa de ese brusco cambio en el trabajo..

Para recoger datos se utilizó el cuestionario autoadministrado, a través de la Plataforma Google Forms, durante el periodo del 15 de octubre al 25 de noviembre de 2020. El cuestionario abarcó los siguientes temas: perfil de los docentes, formación y uso de las tecnologías digitales, suspensión de las aulas y desarrollo de las actividades remotas a distancia.

De los 1475 docentes de escuelas públicas o que reciben financiamiento público que respondieron la encuesta, el 72% se identificó de sexo femenino y el 38% de sexo masculino, confirmando la presencia mayoritaria de las mujeres al frente de la docencia, un aspecto coincidente en los demás países participantes en la encuesta. Este dato permite inferir la gran sobrecarga de trabajo sobre las docentes mujeres debido a que el contexto de pandemia exigió una mayor atención a los cuidados en casa, e, históricamente, este trabajo ha ido imputado a las mujeres debido a los estereotipos de género y a la desigual distribución de roles y las tareas en casa. Otros resultados recogidos en la encuesta evidenciarán la magnitud de esa sobrecarga.. En relación a la edad, la distribución por franja etaria fue: el 13% de 20 a 29 años, el 30% de 30 a 39 años, el 29% de 40 a 49 años, el 27% de 50 a 59 años y solo el 1% de 60 años o más. Mientras,

Con respecto a los tipos de institución, el 96,2% trabaja en establecimientos oficiales de enseñanza obligatoria, y el 4,4% en institu-

ciones semificiales.² Con respecto a la distribución de los encuestados entre los diferentes niveles de la educación obligatoria, se verificó que el 71,9% trabajaba en los ciclos I y II (1° al 6° grado) de la básica; el 17,6% en el ciclo III (6° al 9° grado) de la básica; el 9,6% en la etapa inicial, prebásica y el 10,7% en el nivel de educación secundaria.

La encuesta demostró que el 80,9% de los docentes no tenía ninguna formación ni experiencia previa para el desarrollo de propuestas y clases remotas a distancia antes del inicio de la pandemia. Ese dato, de por sí, puede señalar el desafío y el alto nivel de improvisación a la que esos profesionales se vieron sometidos con la explosión de COVID-19 en el mundo. Al no tener ese conocimiento antes de adoptar las clases a distancia, era previsible que surgieran grandes dificultades y que se convirtieran en posibles obstáculos para la educación de los alumnos.

Con respecto al propio rendimiento en el uso de las tecnologías digitales, el 50% de los docentes encuestados lo considera regular, el 23% afirma tener facilidad, el 16% considera de difícil manejo, el 8% muy fácil y el 4% dijo tener mucha dificultad. Nuevamente, es importante destacar que la gran mayoría de los profesores encuestados no tenía ningún entrenamiento ni conocimiento previo referente al desarrollo y a la realización de clases remotas. En este sentido, si se suma los porcentajes de docentes que consideran el propio rendimiento en tecnologías digitales como regular, más los que las consideran de manejo difícil y muy difícil, se llega al 70% de encuestados. Además de las dificultades provenientes de la realización de clases en el contexto virtual, también existen todos los obstáculos relativos al manejo de los equipos para ejecutar esas tareas.

En lo que se refiere al trabajo a distancia, el 85,1% afirmó realizar actividades escolares de manera remota durante la pandemia, mientras el 14,9% indicó que las clases estaban suspendidas, pero que se comunicaba con los alumnos.

Entre los 1475 docentes que respondieron el cuestionario de la encuesta, 1255 estaban trabajando a distancia y solamente el 48,2%

2 Las instituciones semificiales son aquellas cuyos costos son pagos por las familias o cualquier otra institución con subsidio del Estado. Las instituciones oficiales son totalmente mantenidas por el Estado.

afirmó tener los recursos necesarios para realizar las clases remotas, de los cuales el 96% señaló que utilizaba el teléfono móvil. Entre los demás recursos usados para las clases, los porcentajes fueron: el 43% laptop, el 25% computadora de escritorio, el 14% cámara, el 12% micrófono y el 5% teléfono fijo.

Aún considerando el uso alternado de teléfono móvil y laptop, por ejemplo, el porcentaje expresado del empleo de ambos recursos muestra la precariedad de las condiciones de trabajo de la mayoría de los docentes de escuelas públicas, o de instituciones que reciben recursos públicos en Honduras, durante la pandemia, con el agravante de menos de la mitad del total de encuestados afirmó tener recursos tecnológicos propios para desarrollar sus funciones. Sería importante, inclusive, indagar sobre los efectos de la prolongada exposición a pantallas diminutas como las que están utilizando un importante número de docentes.

A la situación descrita se añade en incremento en el tiempo de dedicación necesario para desarrollar las clases de manera remota, en comparación con el tiempo dedicado presencialmente, el 75% de los docentes señala que la carga horaria de trabajo aumentó, el 9,7% que continuó igual y el 15,3% indica que disminuyó.

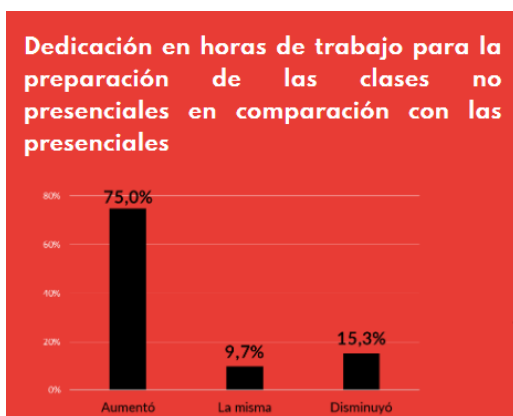


Gráfico 1. Tiempo de dedicación para preparar las clases.

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

Adicionalmente, cuando se preguntó sobre el tipo de apoyo recibido, el 41% afirmó no recibir ningún tipo de soporte o apoyo de la *Secretaría de Estado en el Despacho de Educación* y/o escuela, para realizar el trabajo fuera de los salones de clases, el 21% indicó recibir apoyo pedagógico, el 27% recibió ayuda para realizar las clases por TV o radio, el 26% tuvo ayuda con material impreso para profesores y alumnos y solo el 13% indicó apoyo con plataforma o aplicación pedagógica.



Gráfico 2. Tipo de apoyo ofrecido.

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

Es impresionante que casi la mitad de los profesores declare no haber recibido ninguna forma de soporte de la *Secretaría de Estado en el Despacho de Educación* y/o escuela en la que trabaja, evidenciando el alto nivel de desamparo y negligencia que los docentes tuvieron que soportar en la pandemia.

Cuando se preguntó sobre la proporción de estudiantes que estaría consiguiendo acceso a las propuestas e intercambio regular de actividades realizadas de manera remota, el 34% de los docentes encuestados responden que todos los estudiantes están accediendo a las clases virtuales, el 36% señala a más de la mitad de los estudiantes, el 15% estima que aproximadamente la mitad, el 9% indica que menos de

la mitad, y el 7% indica que pocos alumnos tienen condiciones de acceso e intercambio regular. Estas cifras muestran las condiciones asimétricas a las que también los estudiantes están sometidos en este periodo de pandemia. Este dato corrobora la mayoría de las respuestas dadas cuando se les preguntó cómo se debería proceder con el contenido después de este periodo de clases no presenciales: El 69% afirma que deberá revisar el contenido parcialmente, el 17% que deberá trabajar todo el contenido nuevamente y solo el 14% considera que habrá trabajado todo el contenido con éxito.

Al cotejar el resultado de esas preguntas con el porcentaje del 48,2% de la población en situación de pobreza y el 14,8% en extrema pobreza al 2019, sin contar con el impacto que la propia pandemia provocó sobre esos índices, es evidente el nivel de dificultad y el desafío que los estudiantes enfrentan para acceder a la enseñanza a distancia. (Banco Mundial, 2019).

El deterioro de las condiciones de trabajo de los docentes hondureños tiene una mayor expresión cuando cotejamos los datos de la encuesta con la precariedad que ya vivían los profesores aún antes de la pandemia, esto es: sometidos a bajos salarios, salones de clases llenos y formación insuficiente para las necesidades, como demuestra la encuesta de Alas Solís y Moncada Godoy (2010). Si en el contexto de la enseñanza presencial habitual, las dificultades ya eran significativas y los desafíos enormes, por ejemplo, para ampliar las tasas de conclusión del nivel secundario inferiores al 25% de conclusión entre los estudiantes de la franja etaria adecuada, la pandemia de COVID-19 ha significado una profundización de los problemas en el escenario educativo hondureño.

En lo que se refiere a las condiciones de vida y de salud, el 26% de los docentes forma parte de algún grupo de riesgo al virus del COVID-19. Al preguntarles sobre la salud mental, en una escala de 1 a 5 (en la que 1 representa "no ha afectado en nada" y 5 "ha afectado mucho"), el 29% señaló el número 5, expresando que la pandemia ha afectado mucho la salud mental de esos profesionales, el 24% señaló el número 4, el 27% indicó el número 3, el 12% indicó el número 2 y solo el 8% indicó el 1.

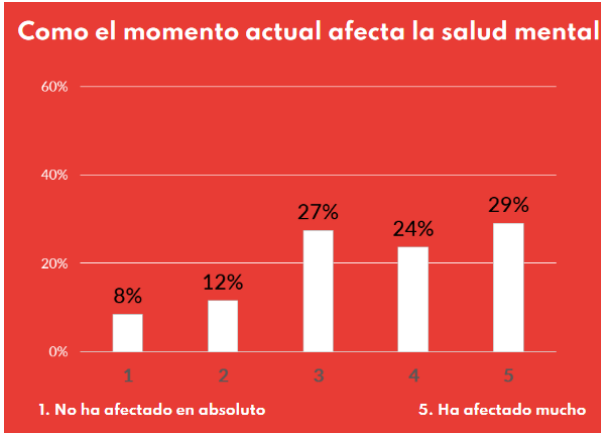


Gráfico 3. Cómo el momento afecta la salud mental.

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

Sumando las respuestas 4 y 5, se evidencia que el 53% de los docentes ya identificaba, en aquel periodo, un impacto bastante expresivo en su salud mental, y este dato es más significativo si consideramos la cantidad de profesores que señalaron el número 3, llegando al 80% los docentes que sienten un enorme desgaste mental. Entre los 1475 encuestados, solo el 8,6% señala que recibe algún apoyo emocional y psicológico de sus instituciones.

Consideraciones finales

La encuesta “Trabajo docente en tiempos de pandemia: Honduras” realizada durante el segundo semestre de 2020 mostró la precariedad de las condiciones de trabajo de los docentes de escuela pública, o que reciben recursos públicos, provocada por la eclosión de la pandemia de COVID-19.

Honduras es un país históricamente caracterizado por el colonialismo, desigualdades de todo tipo e inestabilidades políticas, altos índices de pobreza y, con grandes desafíos en el escenario educativo. En efecto, aún no alcanza la universalización de la educación obligatoria en el país y asún solo un tercio de los estudiantes concluyen la educa-

ción secundaria. Los desafíos encontrados en la estructura social, económica y en el ámbito de la educación, son entre otras, las causas para las grandes dificultades que reportan los profesores para desarrollar la enseñanza remota en un periodo donde los cambios llegaron de modo abrupto y sin preparación previa.

Los resultados del cuestionario aplicado a 1475 profesores evidenciaron que la mayoría de los docentes carecía totalmente de experiencia en trabajo a distancia, no recibió formación ni apoyo institucional, no tenía las tecnologías adecuadas y tampoco manejo suficiente. Los docente tuvieron que adecuar su trabajo rápidamente para realizarlo de manera remota, usando recursos propios, con un aumento de la carga de trabajo y un fuerte impacto emocional y psicológico en la vida cotidiana. Además, han visto afectada la tarea pedagógica debido a una baja participación de los estudiantes..

De esa manera, la precariedad de la condición docente, además de las deficiencias a nivel sistémico, quedaron en mayor evidencia con la eclosión de la pandemia de COVID-19, lo cual ratifica la necesidad urgente de más inversión en educación y mayores esfuerzos para implementar políticas educativas y sociales para asegurar el derecho a la educación y trabajo digno para los docentes.

Esta encuesta, muestra también que las mujeres docentes, que son la mayoría en escuelas públicas o que reciben recursos públicos, han llevado una pesada carga. A la exigencia de *home office* se ha sumado el aumento del trabajo por cuidados en el hogar, cuidado de la salud y la vida de los miembros que viven en sus hogares, e inclusive tiempo para realizar contención emocional a sus estudiantes. Es imperativo que los gobernantes y el conjunto de la sociedad adopten acciones de política para la lucha contra las desigualdades de género también en el ámbito de la división de trabajo y por paridad salarial.

Referencias

Acuerdo Ejecutivo N° 1358-SE-2014, de 21 de agosto del 2013. 2014. Secretaría de Educación. Diario Oficial La Gaceta: Tegucigalpa, N° 33.533, 17 sept. 2014. Recuperado a partir de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10625.pdf>

- Acuerdo Ejecutivo N° 1360-SE-2014, de 13 de agosto del 2013. Secretaría de Educación. Diario Oficial La Gaceta: Tegucigalpa, N° 33.533, 17 sept. 2014. Recuperado a partir de https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/REGLAMENTO_DE_LA_CARRERA_DOCENTE_1.pdf
- Acuerdo Ejecutivo N° 1378-SE-2014, de 22 de agosto del 2013. 2014. Secretaría de Educación. Diario Oficial La Gaceta: Tegucigalpa, N° 33.533, 17 sept. 2014. 2014b. Recuperado a partir de https://www.se.gob.hn/media/files/leyes/REGLAMENTO_DE_FORMACION_INICIAL_DE_DOCENTES_1.pdf
- Acuerdo Ejecutivo N° STSS 006-2019 de 8 de enero del 2019. 2019. Diario Oficial La Gaceta: Tegucigalpa, N° 34.840, 9 ene. 2019. Recuperado a partir de https://www.ccichonduras.org/website/Descargas/LEYES/LEYES_LABORALES/SALARIOS_MI-NIMOS/Salario_2019_Acuerdo_Ejecutivo_No_STSS-006-2019.pdf
- Acuerdo Ejecutivo. 2013. Secretaría de Estado en el Despacho de Educación. Reglamento de la Gestión de la Educación. Recuperado a partir de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/reglamento_de_gestion_de_la_educacion.pdf
- Alas Solís, M.; Moncada Godoy, G. E. (2010). Impacto y necesidades de capacitación de docentes de educación básica, en relación con el Currículo Nacional Básico. Informe Ejecutivo. 2010. Recuperado a partir de <https://www.air.org/sites/default/files/MI-DEHImpactNecesidCapactEJEC%26Portada.pdf>
- Banco Mundial. 2019. Índice de Gini - Honduras. Recuperado a partir de <https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.GINI?end=2019&locations=HN&start=1989&type=shaded&view=map&year=2019>
- Banco Mundial. 2021. PIB (US\$ a precios actuales) - Honduras. Recuperado a partir de <https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.CD?locations=HN>
- Boussard, C. (2003). Crafting democracy: civil society in post-transition Honduras. 2003. Tesis (Doctorado en Ciencia Política) - Lund University, Departamento de Ciencia Política, Suecia, 2003. 326p. ISBN 91-88306-33-X.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (s.d.). Juventud e Inclusión Social. Observatorio de Juventud para América Latina y el Caribe. Santiago, Chile: Cepal, [s.d.]. Recuperado a partir de <https://dds.cepal.org/juvelac/estadisticas>
- COVID-19 Honduras. (2020a). Despacho de comunicaciones y estrategia presidencial. La prevención está en nuestras manos. 2020. Recuperado a partir de <https://covid-19honduras.org/la-prevencion-esta-en-nuestras-manos>
- COVID-19 Honduras. (2020b). Despacho de comunicaciones y estrategia presidencial. Presidente Juan Orlando Hernández en Cadena Nacional del 15 de marzo de 2020. Recuperado a partir de <https://covid19honduras.org/cadena-nacional-tres-nuevos-casos>
- COVID-19 Honduras. (2021a). Despacho de comunicaciones y estrategia presidencial. Covax donará 3,8 millones de dosis para iniciar la vacunación masiva de todos los hondureños. 2021. Recuperado a partir de <https://covid19honduras.org/node/872>
- COVID-19 Honduras. (2021b). Despacho de comunicaciones y estrategia presidencial. Informa el presidente Hernández: "Pueblo hondureño, ya compramos 4.2 millones de dosis de Sputnik V". 2021. Recuperado a partir de <https://covid19honduras.org/node/866>

- COVID-19 Honduras. (2021c). Despacho de comunicaciones y estrategia presidencial. Las 5.000 vacunas anticovid donadas por Israel serán para personal de primera línea. 2021. Recuperado a partir de <https://covid19honduras.org/node/841>
- Decreto Ejecutivo N° PCM-005-2020, de 10 de febrero del 2020. 2020. Poder Ejecutivo. Diario Oficial La Gaceta: Tegucigalpa, n° 35.171, 10 feb. 2020. Recuperado a partir de <https://www.tsc.gob.hn/web/leyes/PCM-005-2020.pdf>
- Decreto N° 136-97, de 11 de septiembre del 1997. 1997. Estatuto del docente hondureño. Poder Legislativo. Diario Oficial La Gaceta: Tegucigalpa, N° 28.902, 29 sept. 1997. Recuperado a partir de http://www.oas.org/juridico/spanish/mesicic2_hnd_anexo18.pdf
- Decreto N° 262-2011, de 22 de febrero del 2012. 2012. Poder Legislativo. Diario Oficial La Gaceta: Tegucigalpa, n° 32.754, 22 feb. 2012. Recuperado a partir de <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10623.pdf>
- Fundación Para la Educación Ricardo Ernesto Maduro Andreu. 2017. Informe de progreso educativo de Honduras. FEREMA: 2017. Recuperado a partir de <https://www.the-dialogue.org/wp-content/uploads/2017/07/InformedeProgresoEducativo2017.pdf>
- GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de datos. Trabajo docente en tiempos de pandemia - Honduras. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.
- Instituto Nacional de Estadística. 2013. Secretaría de Salud. Encuesta Nacional de Demografía y Salud 2011-2012. Tegucigalpa, 2013. Recuperado a partir de <https://www.ine.gob.hn/publicaciones/endesa/Honduras-ENDESA-2011-2012.pdf>
- Instituto Nacional De Estadística. 2019. Indicadores cifras de país 2019. Recuperado a partir de <https://www.ine.gob.hn/V3/imag-doc/2020/10/cifras-de-pais-2019.pdf>
- Leonard, T. M. (2011). The history of Honduras. The Greenwood Histories of the Modern Nations. Santa Barbara: Greenwood, 2011. 208p. ISBN 978-0-313-36304-7.
- Lisón, C. B. (2016). Democracia, política y violencia en Honduras (2006-2014). Mérida: Península, vol. XI, n. 1, enero-junio 2016, pp. 24-64. Recuperado a partir de <http://www.revistas.unam.mx/index.php/peninsula/article/view/54061>
- López, R. C.; Pereyra, G. J. Q. 2021. Régimen, derechos fundamentales y sociales en Latinoamérica, 2019. Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales, 20 (1), Venezuela. Pp. 51-66. 2021. Recuperado a partir de <https://www.redalyc.org/journal/993/99365404005/html/>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. 2018. La educación en Honduras: hallazgos en Honduras por su participación en PISA para el desarrollo. OCDE: 2018. Recuperado a partir de <https://www.oecd.org/pisa/pisa-for-development/PISAD-Honduras-National-Report.pdf>
- Partido Nacional de Honduras. 2021. Declaración de Principios. Recuperado a partir de <https://partidonacional.hn/declaracion-de-principios/>
- Poder Legislativo. 2010. Visión de País 2010-2038: horizonte de Planificación para 7 períodos de Gobierno y Plan de Nación 2010-2022. Recuperado a partir de <https://observatorioplanificacion.cepal.org/sites/default/files/plan/files/HondurasPlan-deNacion20102022.pdf>

- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. 2020. Informe del desarrollo humano 2020. A próxima fronteira: o desenvolvimento humano e o Antropoceno. 2020. Recuperado a partir de http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2020_overview_portuguese.pdf
- Secretaría de Salud. 2020. Plan para la contención y respuesta a casos de coronavirus (COVID-19) en Honduras. Gobierno de la República de Honduras. Tegucigalpa MDC, Febrero, 2020. Recuperado a partir de <https://covid19honduras.org/node/31>
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina. 2019. Honduras. SITEAL. Perfil del país. 2019. Recuperado a partir de <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/honduras>
- Spanish Coalition of the Global Campaign for Education. 2008. Education for All - FastTrack Initiative (EFA-FTI). FTI Report: Spain, Honduras and Mozambique. 2008. Recuperado a partir de https://genbase.iiep.unesco.org/workspace/applic/epidoc/fichiers/26111_E027088e.pdf
- World Health Organization. 2020. COVID-19 Public Health Emergency of International Concern (PHEIC). Global research and innovation forum: towards a research roadmap. 2020. Recuperado a partir de [https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-public-health-emergency-of-international-concern-\(pheic\)-global-research-and-innovation-forum](https://www.who.int/publications/m/item/covid-19-public-health-emergency-of-international-concern-(pheic)-global-research-and-innovation-forum)
- World Health Organization. 2021. COVAX. Recuperado a partir de <https://www.who.int/initiatives/act-accelerator/covax>

Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia en México

José David Alarid Dieguez

Yuri Jiménez Nájera

Mauricio Saldívar Lara

Rosa María Torres Hernández

Introducción

El propósito de este documento es presentar los resultados de la encuesta Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia en México. La investigación tuvo como propósito revisar los efectos de medidas de distanciamiento social impuestas por COVID-19 al trabajo de los profesores en la escuela pública de educación básica en México.

La encuesta centro su interés en las actividades desarrolladas por los profesores y en qué condiciones, para tal efecto se aplicó un cuestionario a los docentes de manera no presencial con un formulario de Google. La comunicación de la investigación se hizo por los integrantes de la Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente (Red Estrado) de la Universidad Pedagógica Nacional de México. Se obtuvieron datos de una muestra no probabilística de una población de docentes de educación básica.

Se presenta en primera instancia en este documento -con la finalidad de una mejor comprensión del análisis de los datos- una contextualización a partir de: las características sociodemográficas de la población en México; las peculiaridades de la tendencia política del gobierno actual; así como de la organización del Sistema Educativo Nacional, dando paso al análisis de los datos cuantitativos, a los que se agrega, en algunos casos, opiniones de docentes obtenidos durante el tiempo del cierre de las escuelas públicas. Por último, se plantean algunas reflexiones finales.

Contexto de la presente investigación

La Red Latinoamericana de Estudios sobre el Trabajo Docente (Red Estrado), en alianza con la Internacional de la Educación para América Latina (IEAL), llevó a cabo la investigación colectiva **“Trabajo Docente en tiempos de pandemia”**. Este proyecto buscó dar cuenta de las condiciones socioeducativas en las que las maestras y los maestros de América Latina han tenido que responder tanto a las diversas estrategias establecidas para afrontar la pandemia de COVID-19 (PNUD, 2021) (OCDE, 2020), como a las crisis económica, social y política generadas o acrecentadas por tales estrategias de manera diferenciada en los diversos países del continente.

La Comisión Económica para América Latina (CEPAL) afirma que la pandemia “está provocando la peor crisis sanitaria, económica, social y humanitaria de la región en un siglo” (CEPAL, julio 2020, p. 8), dada la desigualdad y pobreza imperantes, y los múltiples estragos provocados por las políticas neoliberales en la región durante las últimas décadas. Asimismo, el Banco Mundial asegura que la pandemia ha producido en América Latina y el Caribe (AL y C) una desindustrialización prematura, un nivel de formalidad estancado y un crecimiento constante del empleo informal. (Beylis et al., 2020)

En materia educativa, debido a la COVID-19, en América Latina y el Caribe (al igual que en otras regiones del mundo) la mayor parte de los países han cerrado las escuelas, decretado cuarentenas educativas y tomado medidas para que la educación continúe en línea, con diversas disposiciones de prevención (UNESCO, 2021a; IYPE, 2021). Dando como resultado el confinamiento de casi 180 millones de niños, niñas y jóvenes en la región iberoamericana (OEI, 2021).

De acuerdo con los cálculos del Fondo para la Infancia de Naciones Unidas (UNICEF) las escuelas en ALyC han permanecido cerradas durante 158 días, de marzo de 2020 a febrero de 2021, más que el promedio global (95 días), lo que convierte a ALyC en la región en la que el cierre de escuelas ha sido el más prolongado con “consecuencias devastadoras para el aprendizaje y el bienestar de los niños, niñas, [y] adolescentes” (UNICEF, 2021a, 2021b, 2021c). Otras fuentes establecen que, la duración de los cierres escolares ha variado según la región,

desde cinco meses (20 semanas) de cierres completos en promedio a nivel nacional en los países de América Latina y el Caribe, hasta dos meses y medio (10 semanas) en Europa, y sólo un mes en Oceanía.

La pandemia por COVID-19 en México ha provocado una crisis económica sin precedentes, al estimarse: una contracción de la economía entre un 8% y un 8.5% en 2020 (SHCP, 2021, INEGI, 2021, SWI swissinfo, 2021), un incremento de la pobreza por ingresos entre 7.2 y 7.9%, el aumento de la pobreza extrema por ingresos entre 6.1 y 10.7 millones de personas y de la pobreza laboral entre 37.3 y 45.8% en los primeros dos trimestres del año. (CONEVAL, 2020)

El Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) realizó en 2020 la Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVID-ED), para conocer las condiciones en que la población estudiantil del país concluyó el pasado ciclo escolar 2019-2020. Participaron 33.6 millones de estudiantes y la encuesta abordó, entre otros temas: con qué medios educativos enfrenta el actual ciclo escolar y cómo se apoya el aprendizaje desde casa.

Así, con esta encuesta telefónica se estimó que, del 2.2% de la población inscrita en el ciclo escolar 2019-2020 que no concluyeron, más de la mitad de ellos (58.9%) señaló que fue por un motivo relacionado a la COVID-19, el 8.9% por falta de dinero o recursos, el 6.7% porque tenía que trabajar y finalmente el 25.5 % restante mencionó otros motivos.

Los motivos específicos asociados a la COVID-19 por los que no se concluyó fueron: perdió el contacto con maestras y maestros o no pudo hacer tareas (28.8%), alguien de la vivienda se quedó sin trabajo o redujeron sus ingresos (22.4%), la escuela cerró definitivamente (20.2%) y carecía de computadora, otros dispositivo o conexión a internet (17.7%).

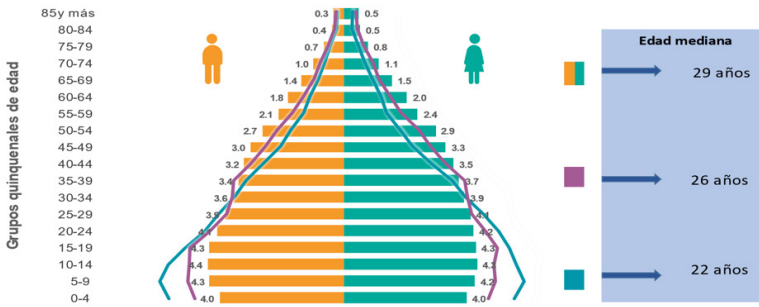
El porcentaje de población que no concluyó el ciclo escolar por motivo de la pandemia por COVID-19 según el nivel de escolaridad, va en decremento conforme aumenta el nivel de escolaridad, se identifica que para quienes estaban en preescolar fue prácticamente el motivo único de no concluir el año escolar (94.7%), el porcentaje se reduce a

73.2% para el nivel primaria y llega a 35.9% para educación media superior, siendo el menor porcentaje, pues en educación superior el porcentaje de mención de la COVID-19 como motivo de no conclusión fue de 44.6%.

Datos Sociodemográficos y Económicos

Datos Sociodemográficos

La población total de los Estados Unidos Mexicanos que se reporta en el Censo de Población y Vivienda del Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) durante el año 2020 fue de 126 014 024 habitantes, de los cuales 51.2% corresponden a mujeres y 48.8% a hombres. El INEGI establece que “México ocupa el lugar número 11 en población a nivel mundial, por debajo de Japón y por encima de Etiopía, permaneciendo en el mismo lugar con respecto a 2010”. (INEGI, 2021a, p.10) La pirámide poblacional en México presenta la siguiente distribución:



Gráfica 1. Estructura de la población 2020.

Nota: Los porcentajes pueden no sumar 100%, debido al redondeo que genera diferencias poco significativas. Nota: Tomado del INEGI (2021b, p.2).

De acuerdo con los datos del censo 2020, 79% de la población vive en zonas urbanas y 21% en zonas rurales. La proyección de la Organización de Naciones Unidas para México para el año 2021 estima

una población urbana del 81% con una tasa de crecimiento urbano del 1.6% anual. (ONU, 2018a, 2018b). El censo 2020 registra 2 576 personas auto reconocidas como afromexicanas, lo que representa 2.0% de la población total. Mientras que la población de tres años y más hablante de alguna lengua indígena asciende a 7 364 645 personas (6.1% de la población total). (INEGI, 2021). El español es el idioma más hablado en los Estados Unidos Mexicanos. Tanto el español como las lenguas indígenas se reconocen como lenguas nacionales, ya que,

por su origen histórico y tendrán la misma validez, garantizando en todo momento los derechos humanos a la no discriminación y acceso a la justicia de conformidad con la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos y los tratados internacionales en la materia de los que el Estado Mexicano sea parte. (México, 2003, art. 4, p.7)

Datos Económicos

El Producto Interno Bruto, a precio de mercado, para el cuarto trimestre de 2020 fue de 17,537,100. En el primer trimestre 2021 la caída del PIB fue notable, las cifras fueron las siguientes:

Tabla 2. Producto Interno Bruto. Cifras desestacionalizadas por grupo de actividades económicas. Primer trimestre de 2021.

Concepto	Variación % respecto al trimestre anterior	Variación % respecto a igual trimestre del año anterior
Actividades Primarias	0.7	2.6
Actividades Secundarias	0.5	-2.0
Actividades Terciarias	0.9	-3.4
PIB Total	0.8	-2.8

Nota: Tomado del INEGI (2021b, p.2).

El Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo publicó en su último Informe sobre Desarrollo Humano 2020 que México ocupa el puesto 74 de los 189 países medidos, alcanzando un desarrollo humano con valor de 0.779, lo que se considera como alto dentro de los estándares.

Los resultados de la Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares (ENIGH) realizada por la INEGI en 2018, indican que el promedio del ingreso corriente trimestral por hogar es de 49,610 pesos. La principal fuente de ingreso es por trabajo con 33,382 pesos. El gasto corriente monetario promedio trimestral por hogar es de 31,913 pesos.

Organización Política

División Política, Administrativa y Territorial

La Constitución de los Estados Unidos Mexicanos dice en su artículo 2º que México es una Nación única, indivisible y pluricultural. Asimismo, plantea que México es una República Democrática y Federal. Su territorio es de 1,959,248 km² y, de acuerdo con el artículo 43 constitucional, las partes integrantes de que se conforma la federación son 31 estados y la Ciudad de México, lo que da por resultado 32 entidades federativas. La frontera del norte con los Estados Unidos posee una extensión de 3,152 km y las entidades que colindan son: Baja California, Sonora, Chihuahua, Coahuila, Nuevo León y Tamaulipas. Por otra parte, la frontera sur comparte una línea fronteriza de 956 km con Guatemala y de 193 km con Belice. Los estados fronterizos del sur y sureste del país son: Chiapas, Tabasco, Campeche y Quintana Roo. (Patiño-Fierro y Cruz-Reyes, 2020)

En México, a nivel federal, la estructura orgánica del Estado se constituye de dos grandes ramas la primera, que comprende los tradicionales órganos depositarios de las funciones del poder público: Legislativo, Ejecutivo y Judicial; y la segunda, de los organismos constitucionales emergentes, entendiéndose por tales, aquellos a los que la Constitución les confiere personalidad jurídica propia y les otorga autonomía, por lo que no quedan adscritos a ninguno de los tradicionales órganos del poder público, y que no figuraron en el texto original de la Constitución de 1917. (Fernández-Ruiz, 2015)

Gobierno Actual. Tendencia Política

México estuvo gobernado por 77 años de las administraciones emanadas del Partido Revolucionario Institucional (PRI) y 12 años de

alternancia política del Partido Acción Nacional (PAN), partidos políticos de derecha y considerados como desarrolladores del modelo neoliberal del país. En 2018, Andrés Manuel López Obrador del frente político de Morena (Movimiento de Regeneración Nacional) fue el ganador de las elecciones presidenciales, marcando así un acontecimiento sin precedentes al posicionar en la gubernatura federal por primera vez un partido con tendencia política de izquierda y nacionalista. (Esteinou, 2019)

El Proyecto de Nación 2018-2024 propuesto por Andrés Manuel López Obrador plantea propuestas en materia de economía, política, social y educativa que tiene por objeto generar políticas públicas bajo los siguientes lineamientos generales para el sexenio:

- Legalidad y erradicación de la corrupción.
- Combate a la pobreza
- Recuperación de la paz
- Viabilidad financiera y austeridad.
- Equidad de género
- Desarrollo sostenible y buen vivir.
- Reconstrucción nacional

Contexto Político Actual y Pandemia

Dentro del documento de Desarrollo Humano y Covid-19 en México: Desafíos para una recuperación sostenible publicado en el 2020 por el Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (PNUD), se describe de la siguiente manera la respuesta del gobierno de México ante la emergencia en materia de salud:

Ante la contingencia sanitaria, el Comité Nacional de Vigilancia Epidemiológica (CONAVE) y el Consejo de Salubridad General (CSG), funcionaron como mecanismos de coordinación de las acciones tanto con las 32 entidades federativas, como con acciones intersecretariales, instituciones de salud e instituciones académicas. [...] la jornada de sana distancia contempló la restricción de actividades no esenciales, apelando a una responsabilidad civil por parte de la población; se impusieron medidas más estrictas para los empleadores, así como un cierre total de escuelas y universidades. (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, 2020, p.27)

En el mismo documento se mencionan otras estrategias implementadas ante la contingencia, entre ellas se destacan los Lineamientos para la Reconversión Hospitalaria (LRH). En ello se establecieron etapas para la atención a los pacientes de COVID-19 y estas etapas estuvieron ajustadas a los momentos de saturación hospitalaria.

Jornada de Vacunación

El 29 de mayo de 2020 se publica en el Diario Oficial de la Federación el acuerdo por el que se establecen los lineamientos técnicos específicos para la reapertura de las actividades económicas. Para enero de 2021 el Gobierno de México establece la Política Nacional de Vacunación contra el Virus SARS-Cov2, para la Prevención de la Covid-19 en México. En dicho documento se establece la estrategia de vacunación por ejes de priorización. La jornada tiene como objetivo "Disminuir la carga de enfermedad y defunciones ocasionada por la COVID-19". (México, 2021, p.12) Vale decir que la Secretaría de Salud, planteó que la vacunación no es la única estrategia para prevenir y mitigar la enfermedad, de tal suerte que deberán mantener todas las demás medidas de contención de la epidemia de probada eficacia, accesibles y factibles.

Para la vacunación se establecieron cuatro ejes de priorización: 1) edad de las personas, 2) comorbilidad, 3) grupos de atención prioritaria y 4) comportamiento de la epidemia. Uno de los grupos de atención prioritaria es el sector educativo. De aquí que, se llevó a cabo la vacunación personal docente y no docente de todos los niveles educativos de sostenimiento público y privado en cinco etapas como primer paso para el retorno a las actividades. La distribución y número de vacunas se presenta en la tabla 4.

Tabla 4. Programa de vacunación de las trabajadoras y trabajadores de la Educación en Centros escolares.

Etapa	Estados	Total de personas en el padrón	Total de personas vacunadas	% de cumplimiento respecto a la meta original
1a.	Campeche, Chiapas, Coahuila, Nayarit, Tamaulipas y Veracruz	556,330	498,579	89.60%
2a.	Baja California, Oaxaca, Nuevo León, Jalisco y Aguascalientes	568,498	502,581	88.40%
3a.	Colima, Durango, Michoacán, Morelos, San Luis Potosí y Guanajuato	459,291	411,010	89.50%
4a.	Baja California Sur, Guerrero, Hidalgo, Sinaloa, Sonora, Tabasco, Zacatecas y Estado de México	812,971	714,725	87.90%
5a.	Ciudad de México, Querétaro, Quintana Roo, Tlaxcala y Yucatán	518,456	437,511	84.30%
6a.	Chihuahua y Puebla	228,982	179,042	78.20%
TOTAL 32 Entidades		3,144,528	2,743,448	87.20%

Nota: En seis etapas se vacunaron 2,743,448 trabajadoras y trabajadores. Equivalen a 87.2% de la meta de 3.1 millones del sector educativo nacional. Tomado de la Subsecretaría de Educación Superior (2021)

Características del Sistema Educativo Mexicano

Organización del Sistema: Niveles, Etapas y Modalidades

El 15 de mayo de 2019 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el decreto por el que se reforman, adicionan y derogan diversas disposiciones de los artículos 3°, 31 y 73 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en materia educativa. El artículo 3° establece que:

Toda persona tiene derecho a la educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios- impartirá y garantizará la educación inicial, preescolar, primaria, secundaria, media superior y superior. La educación inicial,

preescolar, primaria y secundaria, conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias, la educación superior lo será en términos de la fracción X del presente artículo. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia. La educación inicial es un derecho de la niñez y será responsabilidad del Estado concientizar sobre su importancia.

Así, tanto la constitución como la nueva Ley General de la Educación se orientó hacia una educación como derecho humano, universal, obligatoria, gratuita, inclusiva y con perspectiva intercultural y de género.

La Ley General de Educación en su artículo 35 menciona que la educación que se imparta en el Sistema Educativo Nacional se organizará en tipos, niveles, modalidades y opciones educativas, conforme a lo siguiente:

Tabla 5. Tipos, niveles y modalidades.

Tipo Educativo	Nivel Educativo	Tipo de servicio o modelo educativo	Edad ideal o típica	Duración en años
Educación Básica	Educación Inicial	CENDI	Menores de 3 años	-
	Preescolar	CENDI	3 a 5	3
		General		
		Indígena		
	Primaria	Comunitaria	6 a 11	6
		General		
		Indígena		
	Secundaria	Comunitaria	12 a 14	3
		General		
		Técnica		
Telesecundaria				
Comunitaria				
	Para trabajadores			

Tipo Educativo	Nivel Educativo	Tipo de servicio o modelo educativo	Edad ideal o típica	Duración en años
Educación Media Superior	Bachillerato o equivalente y educación Profesional sin antecedente de bachillerato o equivalente	Bachillerato General	15 a 17	2-5 años
		Bachillerato tecnológico		
		Profesional técnico		
Educación Superior	Licenciatura	Educación Normal	-	-
		Universitaria y tecnológica		
		Especialidad		
	Posgrado	Maestría	-	-
		Doctorado		

Nota: Tomado del documento Panorama Educativo del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación [INEE] (2016, p.33).

Además de lo anterior, se consideran parte del Sistema Educativo Nacional la formación para el trabajo, la educación para personas adultas, la educación física, la educación tecnológica y la educación especial.

Tasas de matriculación por niveles, número de profesores, oferta educativa pública y privada

Según datos de la Secretaría de Educación Pública (SEP) 2019-2020 la matriculación se distribuye según tipo, nivel y sostenimiento como se aprecia en la tabla 6.

Tabla 6. Cifras de estudiantes y cuerpo docente matriculado en modalidad escolarizada.

Modalidad escolarizada					
Tipo, nivel y sostenimiento	Alumnos			Docentes	Escuelas
	Total	Mujeres	Hombres		
Total sistema educativo	36,518,712	18,368,231	18,150,481	2,074,171	262,805
Público	31,236,953	15,639,494	15,597,459	1,598,520	216,130
Privado	5,281,759	2,728,737	2,553,022	475,651	46,675
Educación básica	25,253,306	12,451,584	12,801,722	1,225,341	230,424
Público	22,378,681	11,035,675	11,343,006	1,039,290	198,192
Privado	2,874,625	1,415,909	1,458,716	186,051	32,232
Educación media superior	5,144,673	2,622,466	2,522,207	412,353	21,047
Público	4,211,125	2,133,973	2,077,152	302,075	14,251
Privado	933,548	488,493	445,055	110,278	6,796
Educación superior 1	4,061,644	2,062,566	1,999,078	394,189	5,716
Público	2,841,510	1,387,772	1,453,738	234,454	2,311
Privado	1,220,134	674,794	545,340	159,735	3,405
Capacitación para el trabajo 2	2,059,089	1,231,615	827,474	42,288	5,618
Público	1,805,637	1,082,074	723,563	22,701	1,376
Privado	253,452	149,541	103,911	19,587	4,242

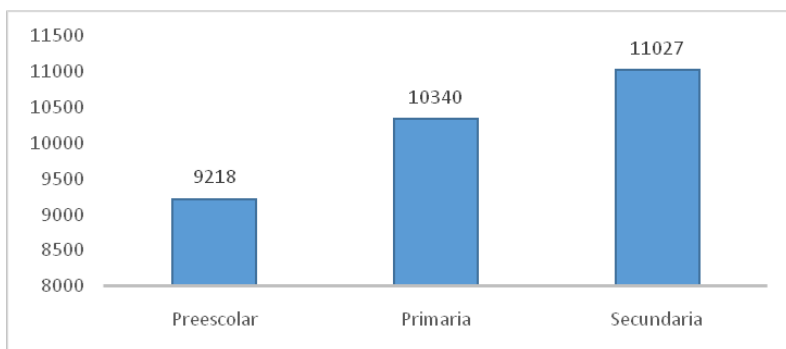
Nota: 1. Se registra el número de escuelas contabilizadas de manera única, es decir, sin importar la cantidad de servicios que se proporcionen. 2 Cifras preliminares. Tomado de la SEP (2020a, p.16).

Número total de profesores; datos de formación y carrera

En México hay 2,074,171 de ese total, por grupo de edad se distribuyen en hombres y mujeres

en los primeros años de ejercicio profesional de la población docente (de 20 a 39 años) hay más mujeres (52.6%) que hombres (44.8 por ciento). En el siguiente grupo de edad (de 40 a 49 años) prácticamente es la misma proporción (27.4 y 27.2%, respectivamente), a diferencia de las personas de los siguientes grupos de edad, de 50 años y más, en los cuales 28% son hombres y 19.9% son mujeres. (INEGI, 2020, p.4)

Respecto al nivel de escolaridad de las y los docentes de educación básica se reporta que aproximadamente 90%, tiene estudios de educación superior (licenciatura, maestría o doctorado) y no se observan variaciones significativas entre mujeres (90.2%) y hombres (90.3%). Los docentes de educación secundaria obtienen mayores ingresos mensuales, en comparación con los de los niveles de primaria y preescolar, como se puede apreciar en la gráfica 2.



Gráfica 2. Ingreso promedio mensual de la población ocupada como docente de 20 años y más, por nivel en educación básica, 2018.

Nota: Solo se cuentan con datos de 2018. No se cuentan con datos de Educación Inicial. Tomado de INEGI mediante el comunicado de prensa número 215/20 publicado el 13 de mayo de 2020, p.7.

Principales Indicadores

En el Censo de Población y Vivienda realizado por la INEGI en el año 2020 se encontró que el promedio de años de estudio de la población de 15 años es de 9.7, cercano al primer año de bachillerato. En tanto que la brecha de escolaridad entre hombre y mujeres sigue existiendo. Sin embargo, se ha ido cerrando, ahora es de 0.2 por ciento promedio de años de diferencia. En el mismo censo se reportan 4 millones 456 mil 431 personas que no saben leer ni escribir.

En cuanto al logro de aprendizaje en la escuela, en México se ha participado en dos tipos de evaluaciones: 1) las nacionales como el Plan Nacional para la Evaluación de los aprendizajes (PLANEA) y 2) las internacionales, como el Estudio Regional Comparativo y Explicativo (ERCE), de la región latinoamericana, y el Programa Internacional de Evaluación de los Estudiantes (PISA) de tipo internacional. Para efectos de este documento solo se reportan algunos de los resultados de la evaluación nacional de 2018 y 2019.

En las evaluaciones PLANEA aplicada a las y los niños de 6° de primaria en 2018 muestra que en Lenguaje y Comunicación 49% de los alumnos se ubican en el nivel I (dominio insuficiente); 33% en el nivel II (dominio básico); 15% en el nivel III (dominio satisfactorio) y 3% en el nivel IV (dominio sobresaliente). [...] En Matemáticas de sexto grado de primaria, 59% de los alumnos se encuentra ubicado en el nivel I; 18%, en el nivel II; 15%, en el nivel III; y sólo 8% se ubica en el nivel IV. (INEE, 2019, p.89,93)

Mientras que los resultados nacionales de la evaluación PLANEA, del estudiantado de 3° de secundaria en 2019 se calcularon de la base de datos del total de escuelas y se encontró que en Lenguaje y Comunicación el 37.8 % obtuvo un nivel I, el 40.7 un nivel II, mientras que el 15.2 % obtuvo un nivel III y solo un 6.1 % obtuvo un nivel IV. Para las habilidades matemáticas, el 56.8 % obtuvo un nivel I, el 24.9 % un nivel II, el 9.7 % un nivel III y el 8.5 % un nivel de IV.

Los factores asociados al aprendizaje que se destacaron en la aplicación 2018 a estudiantes de 6° grado, fueron:

- A nivel nacional y en todos los tipos de escuela, un clima favorable de participación y respeto en el aula se asocia a hasta 90 puntos más en el logro de aprendizajes de los alumnos.

- Los alumnos que tienen expectativas académicas más altas, así como un mayor compromiso en el cumplimiento de las tareas escolares, obtienen mejores resultados de aprendizaje hasta 90 puntos más.
- En contraste, el trabajo infantil, que vulnera los derechos fundamentales de los niños, se vincula con resultados de aprendizaje más bajos, con una diferencia de hasta 85 puntos respecto a niños que no trabajan. (INEE, 2018, p.39)

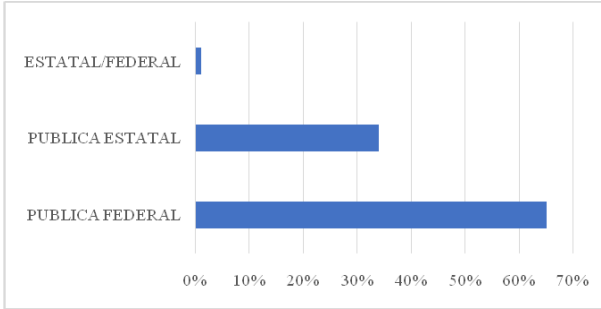
Condiciones de Desarrollo del Trabajo Docente en la Pandemia: un Primer Acercamiento

En el caso del trabajo docente en México, partimos de una muestra¹ no probabilística casual nacional de 2085 docentes,² ubicados en 31 entidades del país, de un total de 32³ (64.1% situados en cinco entidades: Ciudad de México, Estado de México, Chihuahua, Sinaloa e Hidalgo) y contratados sectorialmente de forma mayoritaria por el gobierno federal (1348 docentes equivalentes a 65% del total) y en menor medida por los gobiernos estatales (718 equivalentes a 34% del total), habiendo un pequeño sector (el 1% conformado por 19 docentes) contratado tanto en el sector federal como en el estatal (ver Gráfica 1). A manera de contraste, debe considerarse que en el plano nacional los docentes por sostenimiento se distribuían de la siguiente forma (en el ciclo 2018-2019): Estatal: 950,526 (78%), Federal: 89,272 (7%), Particular: 183,537 (15%), Autónomo: 790 (0.06%) (SEP, 2020b), por lo que la representatividad de los datos es muy diversa.

1 La estrategia de recolección de datos consistió en el diseño de un cuestionario común para toda la región latinoamericana con sus adaptaciones para ser aplicado en cada país por vía electrónica, mediante la Plataforma de *Google Forms* y difundido a través de diversas redes socio-digitales, incluyendo redes magisteriales y de las comunidades de la Universidad Pedagógica Nacional de México. El periodo de recolección de datos fue del 15 de octubre al 25 de noviembre de 2020.

2 Si bien la *muestra completa* fue de 2085, el equipo técnico de la Red Estrado hizo una depuración estadística de los datos, eliminando a 211 casos, definiendo con ello una *muestra depurada* de 1874; con base en ello, en nuestro análisis de los datos del cuestionario optamos por utilizar ambas muestras en función de las variables involucradas en cada indicador, por razones metodológicas, considerando que las diferencias porcentuales entre ambas muestras no son significativas estadísticamente, que en la muestra completa aparece una diversidad de casos que en términos cualitativos decidimos conservar (dado que muestran una parte de la realidad siempre heterogénea), que sociológicamente las ausencias de respuestas (las no-respuestas) de un cuestionario también deben interpretarse (como señalara Bourdieu, 1981) y que las respuestas combinadas en las que se eligen varias opciones posibles no son necesariamente contradictorias o excluyentes y tienen validez bajo ciertos contextos.

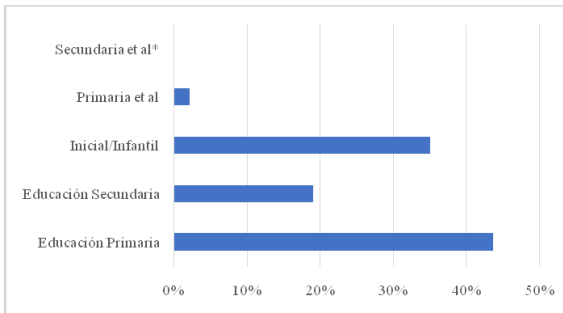
3 No se recibieron cuestionarios del estado de Nayarit.



Gráfica 3. Contratación por sector.

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

En lo que se refiere al nivel educativo atendido por el profesorado mexicano estudiado (Gráfica 4), 44% (909) se ubicó en el nivel primario, 19% (397) en el nivel secundario, 35% (730) en el inicial/infantil y un 2.35% (49) atendía varios niveles. Si estos datos los contrastamos con las estadísticas oficiales del sistema educativo nacional del ciclo 2019-2020, las proporciones son las siguientes: 47% (572,961) son docentes de educación primaria, 33% (406,809) son de secundaria y 20% (245,571) de inicial/preescolar (SEP, 2020a), por lo que la muestra del sector primario corresponde aproximadamente con las cifras nacionales (44% vs 47%), y las de los sectores secundario (19% vs 33%) e inicial/preescolar (35% vs 20%) no se corresponden proporcionalmente.



Gráfica 4. Nivel educativo atendido.

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

En lo que se refiere a las modalidades educativas del trabajo docente ejercidas, la muestra refleja una gran diversidad⁴ en 38% de los respondientes (a pesar de que 62% de la muestra -1289- respondió: “No trabajo en ninguna modalidad” en particular, al estar ubicados en alguno(s) de los distintos niveles educativos generales: inicial/preescolar, primario, secundario (ver Gráfica 4).

En cuanto a la distribución por género⁵ del personal docente estudiado, la muestra estuvo conformada por 1,660 profesoras (80%), 336 maestros (16%) y 89 manifestaron otra preferencia de género (4%) (Gráfica 5); muestra que es relativamente compatible con la población nacional de docentes de educación básica en México (ciclo 2018-2019): 68.4% (837,254) eran mujeres y 31.6% (386,871) eran hombres, reflejando a final de cuentas el proceso de feminización histórico de la profesión docente en México, en la región y en el mundo (SEP, 2020a, 2020b).⁶ Dicho en otros términos, siete de cada 10 docentes pertenecen al sexo femenino en el plano nacional y 8 de cada 10 en el caso de la muestra.

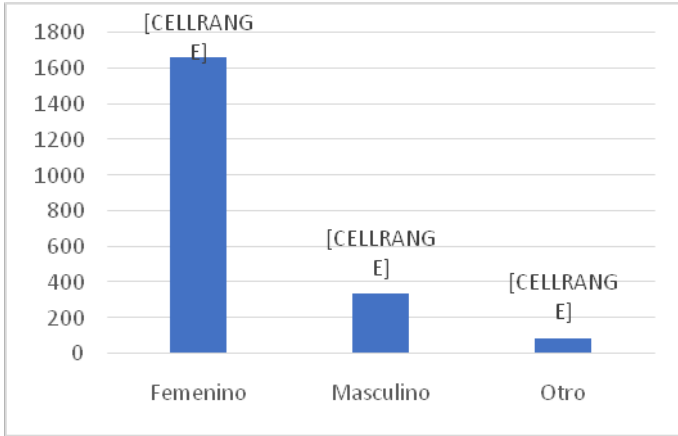
Si bien los datos en México son inconsistentes al respecto, también en los informes del INEE (2015, 2019) se constata que la mayor parte del magisterio es ejercido por profesoras. Históricamente, en las escuelas formadoras de profesores se realizaba una selección sesgada hacia la preeminencia de lo femenino en la formación del magisterio de educación básica (Calvo, 1989).

Se ha discutido acerca de las posibles razones de esta situación. Desde la idea de que el ejercicio de la docencia a nivel de la educación básica es una sub-profesión, hasta que ser docente representa ingresos complementarios de los hogares, reproduciéndose estereotipos de género.

4 Contextos de encierro (31 casos). Educación de Jóvenes y Adultos (141 casos exclusivamente y 30 casos en combinación con otras modalidades). Educación rural (243 casos). Educación escolar indígena (55 casos). Educación intercultural bilingüe (49 casos). Educación especial (107 casos). Educación Técnico-Profesional (115 casos). Educación artística (24 casos). Hospitalaria (2 casos).

5 Pregunta aplicada de opción múltiple: **¿Cuál es su sexo?: (Respuestas cerradas)** Femenino, Masculino, Otro.

6 Las cifras oficiales estimadas de personal docente en educación básica para el ciclo 2020-2021 son: 843,172 (70%) profesoras y 366,826 (30%) profesores, de un total de 1,209,998 (SEP, 2021). Es importante considerar que en el Sistema Educativo Nacional la proporción por género para el ciclo 2018-2019 era la siguiente: de un total de 2,100,277, 847,576 eran hombres (40%) y 1,252,701 mujeres (60%) (SEP, 2020b).



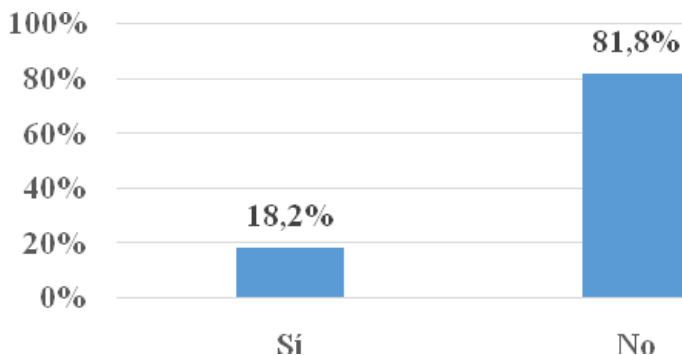
Gráfica 5. Sexo.

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

Formación en el Uso de Tecnologías Digitales y Educativas

En relación con el cuestionamiento sobre si se tenía una formación o experiencia previa en la impartición de clases no presenciales (remotas/a distancia), las respuestas son contundentes: 1711 (82%) respondieron que no y solo 374 que sí (18%). (Gráfica 7)

Entonces, aproximadamente, ocho de cada diez profesores no tenían experiencia previa a la contingencia sanitaria preparando o dictando clases no presenciales. Lo anterior representó un desafío debido a que la preparación de una clase impartida a través de medios digitales representa una perspectiva pedagógica significativamente diferente a prepararla para conducir una clase presencial. Los recursos lingüísticos, paralingüísticos, proxémicos, etc. que los profesores utilizan cotidianamente en su trabajo en el aula tienen una utilidad muy limitada cuando se utilizan en una clase a través de una plataforma como ZOOM, MEET, etc.

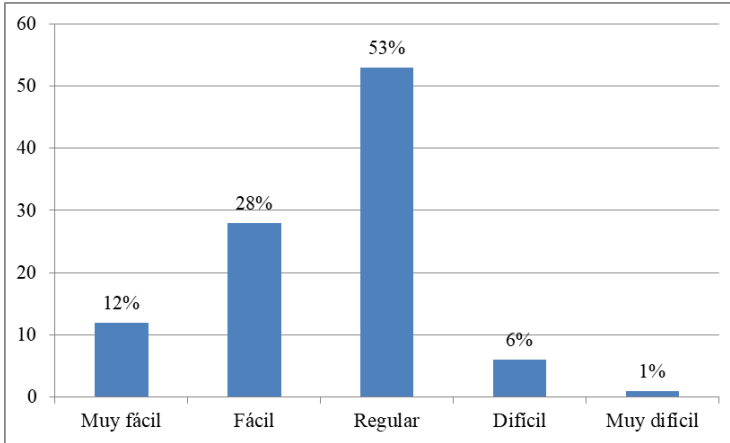


Gráfica 6. Formación o experiencia previa a la impartición de clases no presenciales.

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

Respecto al manejo de tecnologías digitales y la percepción sobre su grado de dificultad, 43% (893) del profesorado contestó que las considera *Fácil* y *Muy fácil*, en tanto que los que respondieron *Regular* fueron 1000 (48%), solo el 9% (192) consideró que le había resultado *Difícil* o *Muy difícil* su manejo). (Gráfica 8).

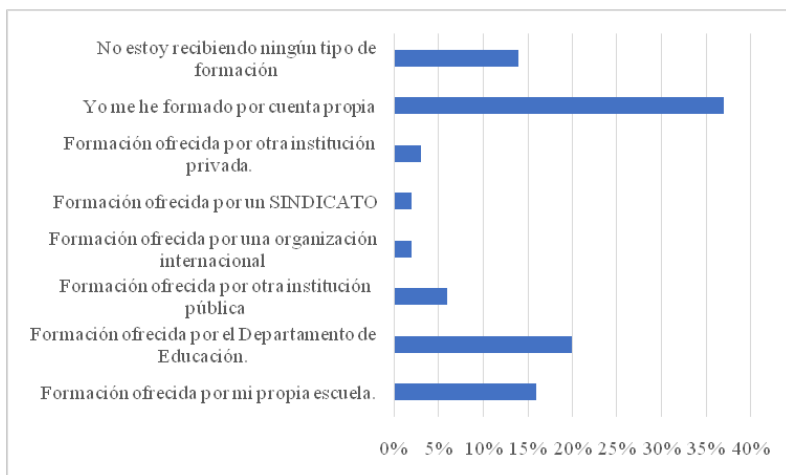
Por lo tanto, la consideración que los profesores hacen acerca de la dificultad que para ellos representa el manejo de las tecnologías digitales, resalta que aproximadamente cuatro de cada diez profesores consideran que es “fácil” o “muy fácil” el manejo de las tecnologías digitales. Lo que supone que más de la mitad de los profesores reconoce que el manejo de las tecnologías no les es “fácil”. La falta de capacitación de los profesores en el manejo de las tecnologías digitales constituye un factor que complejiza la labor docente y tiene repercusiones en los procesos educativos generando desigualdades sociales y educativas.



Gráfica 7. Consideración del grado de dificultad para el manejo de tecnologías digitales.

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

En lo que corresponde a la formación para el uso de tecnologías digitales en el aula (Gráfica 9), el 37% del magisterio auscultado respondió que se había formado por cuenta propia, mientras que el 36% declaró que su formación había sido brindada por su propia escuela (16%) o por algún Departamento de Educación (20%); por su parte, el 14% afirmó que no estaba recibiendo ningún tipo de formación, 6% dijo que había recibido formación de otra institución pública (Universidades), 3% de una institución privada, 2.5% de un sindicato y 1.7% de un organismo internacional. Se hace evidente la necesidad de políticas públicas de formación en las tecnologías digitales, de tal manera que el profesorado en México cuente con las herramientas pertinentes para poder desarrollar su labor a partir de capacitación financiada públicamente y que sea consistente con las condiciones específicas de los profesores del país.

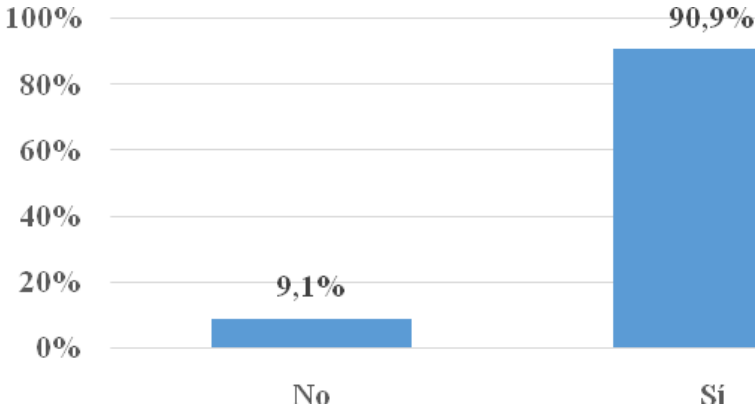


Gráfica 8. Formación en el uso de tecnologías digitales y educativas.

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

Realización de actividades de trabajo no presencial durante la pandemia

Un dato muy significativo es que 9 de cada 10 profesores han trabajado a distancia durante la pandemia (Gráfica 10). El cierre de las escuelas decretado desde el gobierno Federal llevó a que la inmensa mayoría de profesores trabajaran desde sus casas. La Secretaría de Educación Pública (Ministerio de Educación) implementó el programa “Aprende en Casa I” y para este ciclo escolar 20220/ 2021 “Aprende en Casa II”.



Gráfica 9. Realización de actividades de trabajo no presencial durante la pandemia.

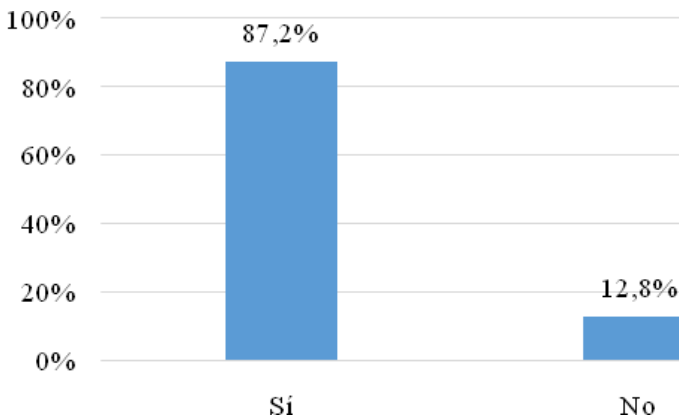
Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educacional e Trabajo Docente. Base de datos. Trabajo Docente em Tempos de Pandemia – México. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

Como estrategia se grabaron programas con los contenidos por asignatura y grado escolar para ser transmitidos por televisión abierta. Los programas fueron criticados por las razones que a continuación se describen: 1) Los programas fueron grabados por un variopinto de profesores con distintos grados de habilidad para presentar los contenidos correspondientes, de tal manera que, en el caso de los alumnos de primaria, se encontraban con estilos muy diversos; 2) Los contenidos de los programas no necesariamente correspondieron a los Programas Oficiales; 3) Una queja recurrente tanto de maestros, como de padres de familia es que los niños tenían que estar muchas horas frente al televisor, frecuentemente en condiciones poco favorables para seguir los programas y sin apoyo de un profesor ni retroalimentación, pues no se podía pedir que se repitiera algo que no se entendió; 4) Las evaluaciones que se les pidieron, es decir, se les exigieron a los docentes desde la administración educativa, no partieron de considerar la perspectiva ni el enfoque pedagógico bajo las cuales los alumnos, de manera muy diferencial se han intentado apropiarse de los contenidos de las asignaturas, por lo cual evaluaciones al final remiten, bajo estas condiciones, a evaluaciones poco sustentadas en el conocimiento cercano de los pro-

cesos psicoeducativos, pues en ausencia de interacción directa entre maestros y alumnos, los profesores evalúan con los elementos disponibles, que en este caso, fueron insuficientes.

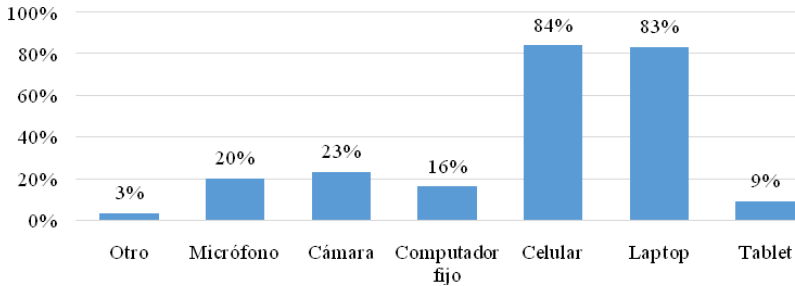
Recursos Tecnológicos para la Enseñanza

Casi nueve de cada diez maestros declaran tener los recursos tecnológicos para la enseñanza a distancia (Gráfica 11). Al analizar los dispositivos desde los que trabajan se encuentra que 84% declara tener celular y 83% laptop; 16% afirman contar con computadora de escritorio (Gráfica 12). Algunos de ellos, no se cuenta con el dato, trabajan con equipos obsoletos, lo que dificulta su labor. En muchos otros casos, los profesores tuvieron que endeudarse para comprar equipo adecuado, lo que representa una sangría de sus ingresos, es importante señalar que no se implementaron programas de apoyo estatal para la adquisición de esos recursos, que aseguraran que los profesores pudiesen contar con elementos necesarios para realizar su labor. Muchos de los profesores tienen que compartir sus dispositivos con hijos y cónyuges, al igual que la red, está por demás decir que eso ha resultado un gran inconveniente para el trabajo y una fuente adicional de estrés.



Gráfica 10. Profesores que tienen recursos y equipo necesario para la educación a distancia.

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

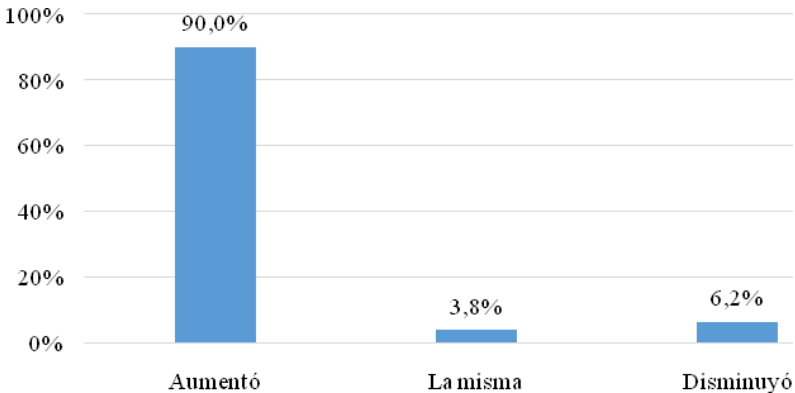


Gráfica 11. Recursos tecnológicos para la enseñanza remota y a distancia.

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

Condiciones Laborales

Para la mayoría de los profesores, nueve de cada diez, la enseñanza a distancia ha representado un aumento, en diversos grados de la cantidad de trabajo que tiene que efectuar. (Gráfica 13)



Gráfica 12. Dedicación de horas para la preparación de las clases no presenciales en comparación con las presenciales.

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

Trabajar bajo la modalidad a distancia, para la que no se ha recibido capacitación, ni los recursos tecnológicos pertinentes ha implicado un esfuerzo notable. La estrategia de Aprende en Casa I y II, las clases por Televisión han supuesto ajustarse a ritmos impuestos por los programas grabados, es notable que los profesores no tienen la oportunidad de ver los programas de manera previa a su emisión, por tanto, no pueden preparar con antelación material pertinente para el acompañamiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos.

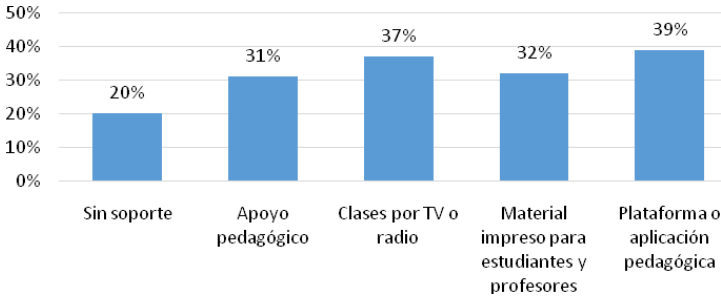
Reportan profesores que en muchos programas no hay correspondencia de los contenidos de las emisiones televisivas con los programas oficiales de las materias, las estrategias didácticas a través de los cuales se presenta el material, casi por definición, no están ajustadas a las condiciones particulares de la gran heterogeneidad del alumnado nacional en un país tan diverso en sus características culturales, regionales, sociales y económicas. De tal manera que, la labor de los profesores supone muchísimo trabajo extra-clase, contactando alumnos, a través de redes sociales principalmente, y hacerlo fuera del horario de trabajo, recibir una ingente cantidad de trabajos que deben ser leídos en pantalla.

Las evaluaciones se vuelven un dilema pues se cuentan con pocos elementos para realizar una evaluación válida y, a pesar de eso se les exige asentar calificaciones para que administrativamente los cursos aparezcan como concluidos.

De igual manera, a los profesores se les convoca a reunirse constantemente a través de aplicaciones, y elaborar reportes e informes, los cuales desde su punto de vista sólo aumentan la carga de trabajo sin que aporten nada al proceso educativo ni que les brinden apoyos “verdaderos”.

Respecto de los apoyos uno de cada cinco manifiesta que no ha tenido ningún apoyo, cifra que es muy significativa en tanto, es decir, el 20% de los profesores manifiestan haber hecho frente a la situación derivada de la pandemia sin apoyo alguno. Recibió apoyo pedagógico el 31%, lo que significa que sólo tres de cada diez profesores recibieron soporte en esa área fundamental. Las clases por TV no siempre han resultado un recurso valioso para los profesores, material impreso, de

nuevo sólo tres de cada diez declaran haberlo recibido, y 39% declaran que el apoyo recibido fue a través de plataformas o aplicaciones “pedagógicas”. (Gráfica 14).

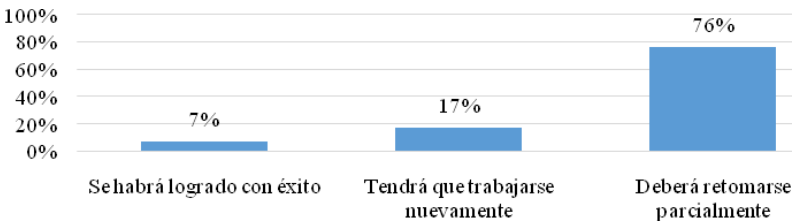


Gráfica 13. Tipo de apoyo que ha ofrecido la escuela para llevar a cabo sus actividades fuera del aula.

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

Relación con los(as) Estudiantes

Resulta relevante señalar que, 76 de cada 100 profesores consideran que será necesario que al final de este período de clases no presenciales trabajar el contenido de los cursos “parcialmente” aunque no se precise cuán parcialmente; 17 de cada 100 pondera que se tendría que trabajar todo el contenido y sólo 7 de cada 100 considera que los contenidos se habrían logrado cubrir con éxito. (Gráfica 15).



Gráfica 14. Profesores consideran que será necesario que al final de este período de clases no presenciales trabajar el contenido de los cursos.

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

Entonces, 93 de cada 100 profesores consideran que los aprendizajes de los alumnos de los contenidos no se lograron en distintos grados. La insatisfacción con las condiciones de trabajo: en su casa; con equipo de trabajo propio y no necesariamente adecuado al efecto, la mayoría trabaja con celular y laptop propios, compartiendo el espacio con hijos y en ocasiones con el cónyuge; con internet pagado del propio peculio, con el problema adicional de la inestabilidad de la red en México. La falta de apoyo institucional y con una carga administrativa que les ocupa mucho tiempo, desde su punto de vista; resalta que muchos profesores se han sentido estresados por sentirse sometidos a un mayor escrutinio, vigilancia, y un largo etcétera.

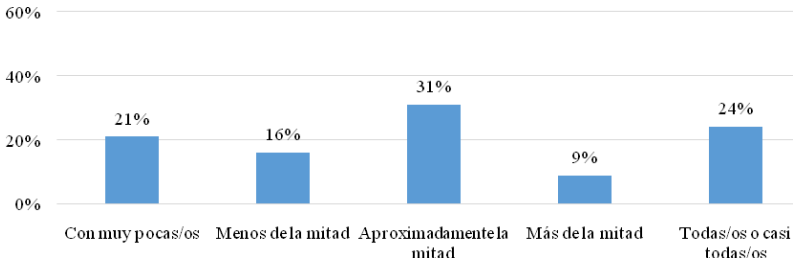
Adicionalmente, existen las inadecuadas condiciones para el aprendizaje en las que muchos alumnos se encuentran, sin espacios adecuados, con equipos inadecuados, sin apoyo en casa en muchas ocasiones. Resulta una obviedad puntualizar que, las condiciones sociales y socioafectivas de los alumnos son un factor fundamental para el logro de los aprendizajes escolares

En contraposición, sólo 7 de cada 100 profesores consideran que se han cubierto los contenidos de manera satisfactoria. No se cuentan con elementos que permitan conocer cuáles son las condiciones y/o factores que permitieron a este sector de profesores lograr, desde su punto de vista, los objetivos de sus cursos.

En todo caso, hay un abrumador desbalance entre los profesores que ponderan que bajo las condiciones que la pandemia impuso los contenidos no se lograron a plenitud y aquellos que consideran lo contrario. Grupos de profesores han demandado suspender la asignación de calificaciones numéricas hasta que puedan realizar una evaluación, aducen que de no ser así sólo se simula lo que serviría para aumentar la desigualdad prevaleciente en un país de por sí desigual.

La relación con los estudiantes ha sido una dificultad muy importante para poder valorar su trabajo, la importancia de la relación y contacto significativo con los estudiantes es innegable. A pesar de que la mayoría de los profesores manifiestan haber tenido contacto con la mitad o más de sus alumnos, casi cuatro de cada diez manifiestan que

el contacto fue con menos que la mitad de ellos. Es claro que el contacto directo con los estudiantes es una fuente fundamental para poder establecer una relación social y pedagógica pertinente con los alumnos, de ahí que para muchos profesores los resultados educativos disten demasiado de ser satisfactorios. (Gráfica 16).



Gráfica 15. Proporción de estudiantes que estima tener intercambios con cierta regularidad.

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

Condiciones de Vida y Salud Mental

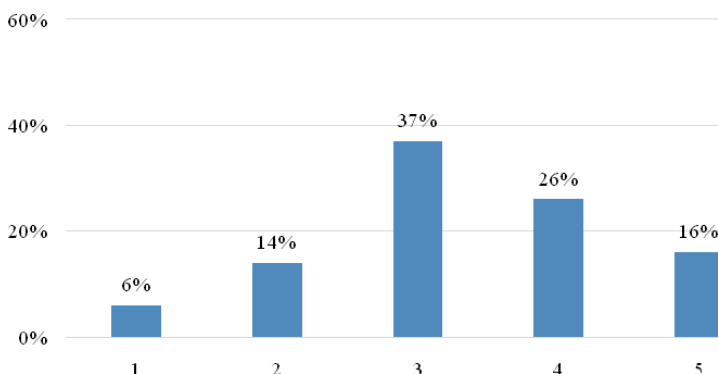
Tradicionalmente la profesión docente ha sido un grupo profesional sometido a presiones que suelen atentar contra su equilibrio psicoemocional, algunos factores resaltan: pérdida de prestigio social de la profesión, sobrecarga de trabajo, presiones derivadas de la relación con alumnos y padres de familia, condiciones de trabajo sobre demandantes, espacios inadecuados.

De tal manera que, está documentado que los profesores, suelen presentar “problemas psíquicos”, en muchas ocasiones derivadas de sus condiciones laborales. Entre los cuadros que se presentan sobresalen: síndrome de estrés, depresión, ansiedad, fobias, trastornos psicossomáticos, incluso síntomas paranoides. La atención a la salud de los profesores a través del sistema estatal ha sido reportada recurrentemente como deficiente, el área de salud mental en México no es reconocida por su pertinencia.

Por consiguiente, el profesorado nacional se enfrenta a las presiones relacionadas con su trabajo mayoritariamente con los recursos personales y los que sus redes les faciliten.

Las situaciones laborales impuestas por la irrupción de la pandemia causada por el Virus SARS COV 2 ha profundizado las presiones sobre los trabajadores de la educación y creado otras. Es importante destacar que para la población en general las condiciones derivadas de las medidas de alejamiento social han potenciado cuadros como la depresión, problemas de sueño, aumento/ pérdida de peso y muchos otros, Destaca que en el caso del trabajo magisterial laborar en la casa propia, en un espacio no habilitado para tal efecto, muchas veces sin las condiciones materiales pertinentes, compartiendo el espacio y la banda ancha con la pareja, hijos e hijas, en muchas. Con un aumento de las presiones derivadas de estar muchas horas al pendiente de los mensajes y correos que pueden llegar a cualquier hora y que han convertido el hogar en una extensión del centro de trabajo, aumentado el estrés y la fatiga física y emocional.

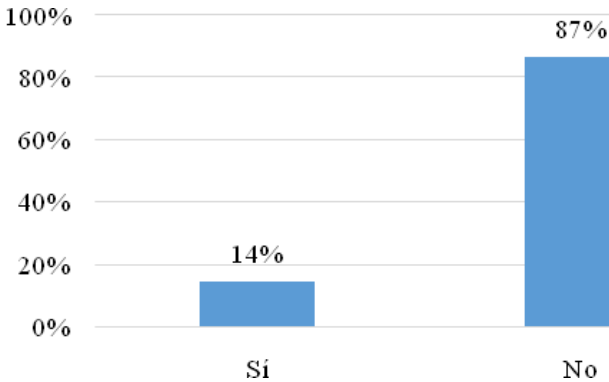
Bajo estas condiciones se puede entender que 42% de los encuestados asuman que la situación derivada de la pandemia ha afectado la salud mental algo o mucho, contra 20% que piensa que ha afectado poco o nada. (Gráfica 17).



Gráfica 16. Efectos de la pandemia en la salud mental.

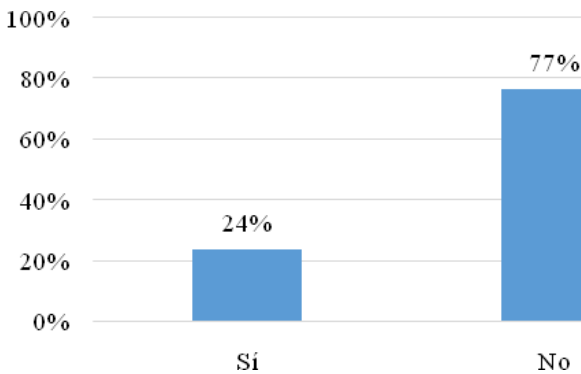
Notas: 1. No ha afectado en absoluto - 5. Ha afectado mucho. Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia – México. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

En una situación en la que cada uno de cuatro profesores pertenece a algún grupo de riesgo y en el que solo 14.4% declara tener algún tipo de apoyo emocional y/o psicológico, está claro que hay un fuerte problema de salud no sólo mental, pues los problemas en el área emocional pueden derivar en afectaciones somáticas. (Gráfica 18 y 19).



Gráfica 17. Profesores que cuentan con apoyo emocional y psicológico por parte de la institución.

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



Gráfica 18. Formas parte de alguno de los grupos de riesgo.

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

Consideraciones Finales

En un marco mundial y, su correlato en el nacional, de pérdida de vidas humanas, de descenso en las economías con su consiguiente pérdida de empleos, aumento de la desigualdad y sus múltiples secuelas en rubros como la salud física y mental, los procesos educativos se han visto afectados de manera muy negativa. Los resultados obtenidos en este trabajo muestran que el trabajo docente en México para los profesores de Educación Básica se ha visto fuertemente impactado por la implementación de la educación no presencial.

Impelidos a realizar la educación a distancia desde la falta de capacitación y recursos tecnológicos necesarios para poner en acción de una manera adecuada, los maestros se han visto obligados a aumentar su tiempo de trabajo, así como la intensidad de este, lo que resulta en un acrecentamiento del desgaste físico, emocional, uso de recursos propios, etc. Los resultados educativos negativos de los alumnos ponen en conflicto a sectores importantes de profesores que ven cuestionado su papel como agentes de transformación social. La insatisfacción derivada de esta situación ha incrementado los efectos de realizar la labor docente en estas condiciones en la salud física y mental de muchos docentes. Es de hacer notar que en el caso de las profesoras las presiones derivadas de la situación se ven potenciadas porque muchas de ellas se ven sometidas a “doble jornada”. Está claro que la situación de emergencia ha agravado las situaciones negativas en el sistema educativo creando a su vez otras que merecen ser analizadas para poder buscar colectivamente alternativas tendientes a fortalecer a la Educación Pública.

Esperamos que los resultados presentados coadyuven a impulsar la discusión colectiva de alternativas a una situación contraria a los intereses de las mayorías en el país y en toda América Latina.

Referencias

Beylis, G; Roberto F. J., Morris, M. (2020). Ashwini Rekha Sebastian y Rishabh Sinha. *Efecto viral: COVID-19 y la transformación acelerada del empleo en América Latina y el Caribe*. Estudios del Banco Mundial sobre América Latina y el Caribe. Banco Internacional de Reconstrucción y Fomento/Banco Mundial. Disponible en: <https://openknowledge.worldbank.org/bitstream/handle/10986/34413/2/11448SP.pdf>

- CEPAL. (2020, Julio). Informe: El impacto del COVID-19 en América Latina y el Caribe Disponible en: https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20americas/documentos/publicaciones/2020/07/sg_policy_brief_covid_lac_spanish.pdf?la=es&vs=3959
- CONEVAL. (2020) La política social en el contexto de la pandemia por el virus SARS-CoV-2 (COVID-19) en México. Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Disponible en: https://www.coneval.org.mx/Evaluacion/IEPSM/Documents/Politica_Social_COVID-19.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2019, 30 de septiembre). Ley General de Educación. México. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGE_300919.pdf
- Diario Oficial de la Federación. (2020, 29 de mayo). ACUERDO por el que se establecen los Lineamientos Técnicos Específicos para la Reapertura de las Actividades Económicas. México. Disponible en: http://dof.gob.mx/2020/SALUD/Acuerdo_Salud_290520_VES.pdf
- Esteinou, J. (2019). El nuevo gobierno de izquierda y el cambio del modo de comunicación en México. *Revista Internacional de Comunicación y Desarrollo*, 10, 122-132. DOI. Disponible en: <http://dx.doi.org/10.15304/ricd.3.10.6172>
- Expansión. (2021). PIB de México. <https://datosmacro.expansion.com/pib/mexico?anio=2020>
- Fernández-Ruiz, M. G. (2015). Marco jurídico estructural de la administración pública federal mexicana. México: Instituto Nacional de Administración Pública, A. C. Disponible en: <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/10/4519/14.pdf>
- IIEPE-UNESCO. (2021a). Sistematización de respuestas de los sistemas educativos de América Latina a la crisis de la COVID-19. Instituto Internacional de Planificación de la Educación de la Unesco - UNESCO Buenos Aires. Oficina Para América Latina. Disponible en: https://siteal.iiep.unesco.org/respuestas_educativas_covid_19
- IIEPE. (2021). UNESCO revela una pérdida aproximada de 2/3 de un año escolar en todo el mundo debido a la COVID-19. 25 de enero de 2021. Disponible en: <https://www.buenosaires.iiep.unesco.org/es/portal/unesco-revela-una-perdida-aproximada-de-2-3-de-un-ano-escolar-en-todo-el-mundo-debido-la>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2015). Encuesta Intercensal. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/intercensal/2015/doc/eic_2015_presentacion.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2018). Encuesta Nacional de Ingresos y Gastos de los Hogares. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/enigh/nc/2018/doc/enigh2018_ns_presentacion_resultados.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020). Nota técnica. Encuesta para la Medición del Impacto COVID-19 en la Educación (ECOVIED-ED) 2020. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/investigacion/ecovied/2020/doc/ecovied_ed_2020_nota_tecnica.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020, 13 de mayo). Comunicado de Prensa Número 125/20. Estadísticas a Propósito del Día del Maestro. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DOCSUP_Nal20.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2020, 2 de octubre). Comunicado de Prensa Número 452/20. Estadísticas a Propósito del Día Mundial de los Docentes. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2020/DOCSUP_Nal20.pdf

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021a). Censo de Población y Vivienda. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/programas/ccpv/2020/doc/Censo2020_Principales_resultados_EUM.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021b, 26 de mayo de 2021). Comunicado de Prensa Número 323/21. Producto Interno Bruto de México durante el cuarto trimestre de 2021. Disponible en: https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/boletines/2021/pib_pconst/pib_pconst2021_05.pdf
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía. (2021c). Desocupación. Disponible en: <https://www.inegi.org.mx/app/tabulados/default.html?nc=606>
- Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. (2009) Catálogo de las Lenguajes Indígenas. Variantes lingüísticas de México con sus autodenominaciones y referencias geoestadísticas. Disponible en: https://site.inali.gob.mx/pdf/catalogo_lenguas_indigenas.pdf
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2016). Panorama educativo 2016. México: INEE. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/wp-content/uploads/2018/12/P1B115.pdf>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2018). Planea. Resultados Nacionales 2018. México: INEE. Disponible en: <https://historico.mejoredu.gob.mx/publicaciones/la-educacion-obligatoria-en-mexico-informe-2019/>
- Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. (2019). La educación obligatoria en México. Informe 2019. México: INEE. Disponible en: <https://www.inee.edu.mx/wp-content/uploads/2019/04/P1I245.pdf>
- López-Obrador, A. M. (2018). Proyecto de Nación 2018-2024. Ciudad de México: Movimiento de Regeneración Nacional. Disponible en: <https://contralacorrupcion.mx/trenmaya/assets/plan-nacion.pdf>
- México. (2003). Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas. Disponible en: http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/257_200618.pdf
- México. (2021). Política Nacional de Vacunación contra el Virus SARS-Cov2, para la Prevención de la Covid-19 en México. Disponible en: https://coronavirus.gob.mx/wp-content/uploads/2021/01/PolVx_COVID_-11Ene2021.pdf
- OCDE. (2020). COVID-19 en América Latina y el Caribe: Panorama de las respuestas de los gobiernos a la crisis. <https://www.oecd.org/coronavirus/policy-responses/covid-19-en-america-latina-y-el-caribe-panorama-de-las-respuestas-de-los-gobiernos-a-la-crisis-7d9f7a2b/>; https://read.oecd-ilibrary.org/view/?ref=132_132868-3ikx3m7ikl&title=Covid-19-en-América-Latina-y-el-Caribe-panorama-de-las-respuestas-de-los-gobiernos-a-la-crisis&_ga=2.26287803.729023673.1623543519-629490969.1623543519
- OEI. (2021). Retorno escolar presencial postpandemia en Iberoamérica: Avances, reflexiones y recomendaciones. Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI). Disponible en: <https://oei.int/oficinas/secretaria-general/publicaciones/informe-retorno-escolar-postpandemia-en-iberoamerica-avances-reflexiones-y-recomendaciones>
- Patiño-Fierro, M. P. Y Cruz-Reyes, G. (2020). Las medidas adoptadas por las entidades federativas ante la emergencia del Covid-19. Disponible en: http://bibliodigitalibd.senado.gob.mx/bitstream/handle/123456789/4856/CuadernoDeInvestigacion%20c3b3n_7%20%28F%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2021) Cronología de la respuesta de política durante la pandemia del COVID-19 en América Latina y el Caribe. Disponible

- en: <https://www.latinamerica.undp.org/content/rblac/es/home/coronavirus.html>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020a). Desarrollo Humano y Covid-19 en México: Desafíos para una recuperación sostenible. Disponible en: <https://www.mx.undp.org/content/mexico/es/home/library/poverty/desarrollo-humano-y-covid-19-en-mexico.html>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2020b). Informe sobre Desarrollo Humano 2020. Disponible en: http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2020_overview_spanish.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2020a). Principales Cifras del sistema Educativo Nacional 2019-2020. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2019_2020_bolsillo.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2020b). Sistema Educativo de los Estados Unidos Mexicanos, Principales Cifras 2018-2019. Dirección General de Planeación, Programación y Estadística Educativa Secretaría de Educación Pública. Disponible en: https://www.planeacion.sep.gob.mx/Doc/estadistica_e_indicadores/principales_cifras/principales_cifras_2018_2019.pdf
- Secretaría de Educación Pública. (2021). Serie histórica y pronósticos de la estadística del sistema educativo nacional. Disponible en: <https://planeacion.sep.gob.mx/estadisticaeducativas.aspx>
- SHCP. (2021). Estimaciones macroeconómicas para México. Disponible en: <https://www.gob.mx/shcp/gacetaeconomica?tab=Perspectivas%20econ%C3%B3micas>
- SWI swissinfo. (2021) La economía mexicana resiente la segunda ola de covid en el primer trimestre. 30 abril 2021. Disponible en: https://www.swissinfo.ch/spa/m%C3%A9xico-econom%C3%ADa_la-econom%C3%ADa-mexicana-resiente-la-segunda-ola-de-covid-en-el-primer-trimestre/46580484
- Subsecretaría de Educación Superior. (2021). Programa de vacunación de las trabajadoras y trabajadores de la Educación en Centros Escolares [Power Point]. México: SEP.
- UNESCO. (2021a). La educación en América Latina y el Caribe ante la COVID-19. Disponible en: <https://es.unesco.org/fieldoffice/santiago/covid-19-education-alc>
- UNESCO. (2021b). Interrupción y respuesta educativa. Disponible en: <https://es.unesco.org/covid19/educationresponse>
- UNICEF (2021a). 3 de cada 5 niños y niñas que perdieron un año escolar en el mundo durante la pandemia, viven en América Latina y el Caribe. Comunicado de Prensa: 3 de marzo de 2021. Disponible en: <https://www.unicef.org/chile/comunicados-prensa/3-de-cada-5-ni%C3%B1os-y-ni%C3%B1as-que-perdieron-un-a%C3%B1o-escolar-en-el-mundo-durante-la>
- UNICEF. (2021b). Informes sobre la situación de la educación durante COVID-19. La respuesta educativa de UNICEF y los gobiernos en América Latina y el Caribe. Disponible en: <https://www.unicef.org/lac/respuesta-educativa-de-alc-frente-al-covid-19>
- UNICEF. (2021c). Covid-19 and school closures one year of education. Disponible en: <https://data.unicef.org/resources/one-year-of-covid-19-and-school-closures/>
- UNICEF, (2021d). LACRO COVID-19 Respuesta Educativa: UPDATE 25. Estado de la reapertura de las escuelas [Publicado el 7 de junio de 2021]. <https://www.unicef.org/lac/media/22981/file>
- United Nations. (2018a). World Urbanization Prospects. Disponible en: <https://population.un.org/wup/Publications/Files/WUP2018-Highlights.pdf>
- United Nations. (2018b). World Urbanization Prospects. Data base. Disponible en: <https://population.un.org/wup/Download/>

El Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia: un Análisis de la Coyuntura Educativa de Panamá

Kildo Adevaír dos Santos
Mércia de Figueiredo Noronha Pinto
Danilo Marques

Introducción

El objetivo de este capítulo es presentar los resultados específicos de Panamá en el estudio *Trabajo docente en tiempos de pandemia* de Panamá. La investigación fue realizada por la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado) en asociación con la Internacional de la Educación América Latina (IEAL). La coordinación estuvo a cargo del Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG). El estudio se ha propuesto *analizar el impacto de las medidas de aislamiento social implementadas en el contexto de la pandemia COVID-19 en el trabajo de docentes de escuelas públicas o que reciben recursos públicos en diferentes países de América Latina.*

Dicho estudio, realizado entre octubre y noviembre de 2020, recopiló, por medio de cuestionarios autoaplicados, disponibles en la plataforma *Google Forms*, datos sobre las condiciones de los docentes - de las redes públicas y privadas - frente al actual contexto de crisis sanitaria mundial. En términos cuantitativos, el estudio contó con la participación de 28.415 encuestados, distribuidos en 13 países de la región. Específicamente sobre la realidad panameña, se registró una cantidad de 204 encuestados y será, por lo tanto, sobre ese universo que versará el análisis del presente capítulo.

El trabajo docente se entiende aquí a partir de las perspectivas de Tenti Fanfani (2005) y de Oliveira (2010), que no circunscriben este oficio, única y exclusivamente, a las paredes del salón de clases, principalmente porque en sus análisis consideran que la docente o el docente se involucra en acciones, tratos y relaciones cotidianas que van más

allá de una pequeña escala, tales como: realización de las actividades de planificación, vivencia cotidiana de las relaciones con sus pares, con las familias de las estudiantes y los estudiantes y con la comunidad escolar. Además las perspectivas en las que se apoya este capítulo parten de reconocer en la investigación sobre la profesión docente, los esfuerzos que quienes se desempeñan en este trabajo realizan en lo que hace al sostenimiento de distintos cargos, funciones, atribuciones, especialidades y a las responsabilidades que recaen sobre quienes se dedican al oficio docente.

Los esfuerzos y cuidados continuados no son meramente casuales, sino de suma importancia, pues tienden a dirigirse al camino opuesto de concepciones que cualifican y normalizan la docencia como un rol de actividades específicas y estancadas que, en líneas generales, se restringen a las delimitaciones del espacio-tiempo en el salón de clases. Seguir este camino analítico es fundamental, pues por este sesgo, las concepciones que se originan del mismo no consideran a la docencia ajena a las condiciones y a las circunstancias de su concreción ni de las dimensiones que la constituyen. Al mismo tiempo, estas bases califican a la profesión docente como inmersa – y, por lo tanto, construida y reconstruida constantemente – en escenarios diversos, complejos y desiguales, que inciden sobre la región latinoamericana (Tenti Fanfani, 2005; Oliveira, 2010).

En términos estructurales, además de esta introducción y de las consideraciones finales, el presente capítulo se organizó en 4 secciones. Al comienzo se presentan los aspectos relativos a la organización política de Panamá y a los datos sociodemográficos, a saber: población total, tasa de urbanización, composición/clasificación étnico-racial, idioma(s)/lengua(s), Producto Interno Bruto (PIB), Índice de Desarrollo Humano (IDH), distribución de los ingresos y promedio salarial de la población.

En la segunda sección – *La pandemia de COVID-19 en el contexto político panameño* – se discuten algunos de los desafíos que el país enfrenta ante la actual situación de crisis sanitaria mundial, así como una de las líneas de enfrentamiento adoptadas por el gobierno, es decir, el plan “Panamá Solidario”. Se intitula *Características educativas de*

la República de Panamá. La tercera sección presentará datos sobre la política educativa panameña: la organización del sistema educativo, las tasas de matrículas y de escolarización, informaciones relativas a la coyuntura del trabajo docente (formación y carrera) e indicadores de analfabetismo, entre otros.

La cuarta sección se dedicará a la presentación y al análisis de los datos recopilados por el estudio *Trabajo docente en tiempos de pandemia* (RED ESTRADO/IEAL). Esta sección se desplegará en subsecciones para discutir el perfil docente, la formación y la utilización de las tecnologías digitales, los desafíos que la suspensión de las clases presenciales impuso y aquellos que se originaron de la realización remota de actividades típicas de la docencia. Los análisis se elaborarán de manera tal de no desconsiderar ni dejar en segundo plano aspectos tales como las condiciones materiales de trabajo ofrecidas y percibidas por los docentes, la relación y la interacción con los estudiantes, así como las expectativas, las condiciones de vida y la salud consideradas desde el punto de vista docente en vista de la crisis sanitaria actual.

Panamá y su organización política

Panamá, oficialmente República de Panamá, es, en virtud de su Constitución¹, un estado soberano e independiente, con gobierno unitario, republicano, democrático y representativo, que se divide en tres órganos fundamentales: ejecutivo, legislativo y judicial. El territorio se divide en diez provincias, 5 regiones indígenas, 75 distritos y 623 corregimientos. Su actual presidente es Laurentino Cortizo Cohen, miembro del Partido Revolucionario Democrático, conocido popularmente como Nito, que se intitula social demócrata y cuyo mandato comprende el período de 2019 a 2024.

Con una extensión territorial de 75 420 km², Panamá limita al norte con el mar del Caribe, al sur con el océano Pacífico, al este con Colombia y al oeste con Costa Rica. La capital es la Ciudad de Panamá, el idioma oficial es el español y la moneda oficial el Balboa. En el 2020, la población del país se estimó en 4 314 768 habitantes, de los cuales

1 Constitución Política de la República de Panamá, recuperado el 7 de junio de 2021 de <https://ministeriopublico.gob.pa/wp-content/uploads/2016/09/constitucion-politica-con-indices-analitico.pdf>.

entre el 7 % y el 10 % del total nacional (al igual que en Colombia, Costa Rica, Ecuador y República Dominicana) son afrodescendientes (Comisión Económica para América Latina y el Caribe [CEPAL] 2021a). Cabe señalar en la actualidad Panamá es uno de los únicos seis países de América Latina que incluyen la autoidentificación de las personas afrodescendientes en sus encuestas domiciliarias. Las otras naciones son: Brasil, Colombia, Ecuador, Perú y Uruguay. De acuerdo con el último censo realizado en el país, en el 2010, el 26 %² de la población de aquel año se reconoció perteneciente a los pueblos indígenas (CEPAL, 2021a; CEPAL, 2021b; Cecchini, Holz & Mojica, 2020).

En el 2020, de acuerdo con estimaciones realizadas a partir de datos oficiales, el 68,4% de la población residía en localidades clasificadas como urbanas, porcentaje inferior al de América Latina (81 %), que es considerada la región en desarrollo más urbanizada del mundo. En lo que respecta al Índice de Desarrollo Humano (IDH), en el 2019 Panamá registró el 0,815, con lo cual ocupa el 4.º lugar en América Latina y la 56.ª posición en el *ranking* mundial. En cuanto al Producto Interno Bruto (PIB), el país obtuvo una trayectoria de crecimiento que lo destaca en la región: en el 2015, el dato divulgado fue de aproximadamente 54 millones de dólares, mientras que en el 2019 fue de 66,8 millones de dólares, lo que equivale a un valor *per cápita* de USD 15 800 al año (CEPAL, 2021a; CEPAL, 2021b; Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD] 2020).

Sin embargo, la posición en el ranking y el ascenso económicas no fueron acompañados de la reducción de las desigualdades, pues Panamá figura entre las veinte naciones más desiguales del mundo. En el 2018, el país registró un coeficiente Gini de 0,498, mayor que el promedio registrado en América Latina y el Caribe. Las características geográficas y la producción económica concentrada imponen límites importantes a un mejor equilibrio en el desarrollo del país. Por ejemplo, en el 2017, más del 90 % del PIB recaudado se concentra en las provincias Panamá (sede de la capital), Colón, Chiriquí y Panamá Oeste. Sin embargo, solo las actividades de una de estas (Chiriquí) no se relacionaron directamente con el canal interoceánico (Cecchini, Holz & Mojica, 2020;

2 Es importante destacar que Cecchini, Holz y Mojica (2020) indican que los pueblos indígenas del país señalaron que dichos datos son controvertidos.

PNUD, 2020). En el 2019, a pesar de la baja tasa de desempleo (entre el 5 % y el 7 %), el país presentó un escenario de inserción profesional muy desigual, a saber: la tasa de desempleo entre las mujeres llegó al 8,8 %, es decir, fue más alta que el promedio nacional, considerando a los jóvenes (entre 18 y 29 años), el porcentaje fue del 15 % y, específicamente, del 21 % entre las mujeres de ese grupo de edad. El sector informal representó la característica ocupacional de 720 000 en un universo de 1 600 000 personas ocupadas (PNUD, 2020).

A partir de datos nacionales³, Cecchini, Holz y Mojica (2020) constaron que la mediana de la remuneración mensual, en el 2019, fue de 722 dólares. En esta coyuntura, los autores observaron que las ocupaciones altamente cualificadas (cargos de gerencia y profesiones más especializadas, por ejemplo) recibieron ingresos superiores a la mediana de la remuneración nacional, mientras que los profesionales menos cualificados se mantuvieron por debajo del promedio nacional. También constataron que los ingresos salariales de las personas que trabajaban en los sectores de servicios, minería e industria manufacturera, entre otros, no superaban el 60 % del promedio nacional.

La pandemia de COVID-19 en el contexto político panameño

El 9 de marzo de 2020 Panamá registró el primer caso de contaminación por COVID-19. Días después, se declaró el estado de emergencia y se instauraron medidas restrictivas. El día 13 de dicho mes, se cerraron las escuelas. Ese mismo año hubo 240 000 diagnósticos y se perdieron más de 4000 vidas en virtud de la diseminación del virus SARS-CoV-2. En enero de 2021, el país figuraba, junto con Perú, Bolivia, Brasil, Chile, Ecuador y México, entre las 20 naciones con más muertes por millón de habitantes (CEPAL, 2021c). De acuerdo con el boletín epidemiológico del Ministerio de la Salud, el 3 de junio de 2021 el país contabilizaba 380 207 casos y 6388 muertes debido al virus.

El 27 de marzo de 2020, por medio de un decreto ejecutivo, el gobierno instauró el plan “Panamá Solidario” para responder a las necesidades urgentes de la población, considerando la crisis sanitaria. De

3 Específicamente del Instituto Nacional de Estadística y Censo de Panamá y Encuesta de Mercado Laboral (Cecchini; Holz & Mojica, 2020, p. 25).

acuerdo con el documento, el plan consistía "en la entrega de un apoyo solidario a los ciudadanos afectados por la pandemia para cubrir parte de sus necesidades básicas de alimentos, productos de higiene y medicamentos"; el decreto informaba también que dichos subsidios se realizarían por medio de "Bolsas de comida, Bono solidario y Vale Digital". El artículo 4 indicaba específicamente que la población objetivo serían "personas en pobreza multidimensional; familias vulnerables; personas que viven en zonas de difícil acceso; e personas dedicadas a actividades económicas por cuenta propia" (Consejo de Gabinete, 2020). De acuerdo con el sitio web del gobierno⁴, en la primera etapa del plan se destinaron 50 millones de balboas en vales digitales para las trabajadoras y trabajadores informales afectados por el nuevo coronavirus. Hasta el 5 de junio de 2021, de acuerdo con datos del gobierno nacional, se entregaron 8.632.629 bolsas de comida y 3.312.330 bonos a las personas beneficiarias del plan.

Considerando las bolsas de comida y las partidas de dinero del plan "Panamá Solidario", un análisis de la Organización de las Naciones Unidas para la Igualdad de Género y el Empoderamiento de las Mujeres (ONU Mujeres, 2020) señala que dichos programas se mostraron insuficientes para satisfacer las necesidades básicas de alimento de las familias. Además de llamar la atención acerca de la considerable diferencia en los precios de los productos en las distintas provincias y áreas geográficas, el estudio problematiza que, al no hacer distinción con respecto a ciertas condiciones (personas con discapacidad, mujeres embarazadas y familias con niños, por ejemplo), "Panamá Solidario" hace que estos contextos se vean aún más desamparados y económicamente vulnerables (ONU Mujeres, 2020).

Conforme informa el PNUD (2020), la contaminación por el virus de COVID-19, a comienzos de la pandemia, hasta mediados de abril de 2020, alcanzó registros expresivos en las comarcas de Guna Yala y Darién. Lo mismo ocurrió en la provincia de Panamá. Mientras que sobre las comarcas de Guna Yala y Darién recaen indicadores sociales más bajos, la provincia de Panamá, además de indicadores más favorables, también tiene una participación significativa en el PIB nacional.

4 Obtenga más informaciones en: <<https://www.presidencia.gob.pa/Noticias/Plan-Panama-Solidario-arranca-la-proxima-semana.>>. Acceso el 7 de junio de 2021.

El estudio informa que esas regiones se asemejan en la alta movilidad de las personas en sus territorios debido a las actividades comerciales y turísticas y debido al hecho de que son zonas de frontera, si bien son significativamente distintas entre sí en cuanto a las condiciones de respuesta y enfrentamiento a los desafíos impuestos por la COVID-19.

Características educativas de la República de Panamá

Las políticas educativas

La República de Panamá cuenta con dos instrumentos jurídicos principales que regulan el sistema educativo: La Constitución Nacional, que establece los principios de la educación, y la Ley Orgánica de la Educación (Ley n.º 47, promulgada en 1946)⁵, que define la educación como un “derecho y un deber de la persona humana, sin discriminación de edad, etnia, sexo, religión, fortuna o posición social o ideas políticas” (artículo 1), y determina al Estado panameño la organización y la dirección del servicio público de la educación nacional. En ese sentido, actualmente la política educativa del Estado, bajo la inducción del Ministerio de Educación, intenta poner en práctica un conjunto de acciones con el objetivo de hacer efectivo el acceso a una “educación de calidad como derecho humano fundamental” (Ministerio de Educación, p. 30, 2017). Documentos como el *Plan de Atención Integral a la Primera Infancia – PAIPI Panamá* (2011), el *Plan Estratégico Nacional con Visión de Estado Panamá 2030* (2017), el *Compromiso Nacional Por La Educación – Ministerio de Educación* (2017), el *Plan Estratégico – 2020-2024* (2019) y la *Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Panamá 2040 y Plan Nacional Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación (Pencyt) 2019-2024: Hacia la Transformación de Panamá* (2020) presentan directrices cuya finalidad es asegurar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y fomentar oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida de todos, a partir de cinco ejes orientadores: calidad de la educación, equidad educativa, formación de educadores, gestión educativa e inversión en educación.

5 La Ley n.º 47/1946 fue modificada por la Ley n.º 34/1995, por la Ley n.º 50/2002 y por la Ley n.º 60/2003 y se incorporó al Decreto n.º 305/2004.

Organización del Sistema Educativo

El sistema educativo de Panamá comprende tres niveles: central (Ministerio de Educación), regional (órganos administrativos regionales) y local (centros escolares). Está constituido por dos subsistemas: el regular y el no regular. En ambos existe la modalidad formal y la modalidad no formal. La educación formal brinda en las escuelas, en horarios definidos. En la educación no formal, que se dicta en períodos más cortos, se utilizan estrategias de enseñanza tales como modelos de autoaprendizaje, radio, TV y educación a distancia.

Los establecimientos educativos pueden ser oficiales o privados. La educación oficial es gratuita hasta el nivel preuniversitario. La gratuidad implica para el Estado proporcionar al estudiante todos los instrumentos necesarios para su aprendizaje mientras realiza la educación básica general. La educación gratuita no impide el pago de una mensualidad en los niveles no obligatorios. La educación privada no tiene costo para el Estado, sigue las directrices definidas para la educación pública y está reglamentada y supervisada por una dirección de educación privada que pertenece al Ministerio de Educación. La enseñanza privada se considera complementaria a la educación oficial del país.

El subsistema regular formal (oficial y privado) se organiza en tres niveles. El primer nivel se refiere a la educación básica general, que equivale a un período de 11 años de escolaridad obligatoria, dos de los cuales corresponden a educación preescolar, seis a la educación primaria y tres a la educación premedia. El segundo nivel, que corresponde a la educación media (media académica o media profesional técnica), tiene una duración de tres años. El tercer nivel de educación superior (posmedia, no universitaria y universitaria) varía de 3 a 5 años, en función de la carrera.

El subsistema no regular (oficial y privado, formal y no formal) tiene como objetivo ofrecer educación a niños, adolescentes, jóvenes y adultos que, por diversos motivos, no están incorporados al subsistema regular de enseñanza. El subsistema no regular comprende la educación inicial (educación parvularia para niños de hasta 3 años), la educación permanente de jóvenes y adultos (que contempla desde la

alfabetización hasta la educación superior para personas mayores de 15 años) y la educación especial.

El sistema de educación panameño asegura, como una política de Estado, la educación intercultural bilingüe, que está destinada a la población indígena, con énfasis en la alfabetización en lengua materna de los pueblos indígenas de Panamá.

Indicadores educativos panameños

En la educación básica obligatoria, específicamente en relación con la preescolar, los datos de la educación nacional (Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina [SITEAL] 2019) muestran que, en el 2013, el 84,6 % de los niños con 5 años de edad asistían a establecimientos de enseñanza. Un importante desafío para el país es aumentar la cobertura de educación preescolar para los niños de 3 a 5 años, principalmente en las regiones indígenas en las que hay menos oferta de educación oficial, como consta en el documento Compromiso Nacional por la Educación (Ministerio de Educación, 2017). Con el Plan de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI), implementado en el 2011, el gobierno se propone facilitar la adopción de una política pública dirigida a la primera infancia (niños de 0 a 6 años) de Panamá, que permite al Estado, a las instituciones y a los actores relacionados con el tema presentar propuestas, programas y líneas de acción para asegurar el desarrollo integral de la población de ese grupo de edad en todo el territorio nacional.

En el 2013, la educación primaria estaba cerca de la universalización, con el 98,8 % de los niños de 6 a 11 años matriculados en la escuela (Siteal, 2019). De acuerdo con datos del Ministerio de Educación (2017), en el 2015 la cantidad de matrículas en educación primaria oficial fue de 410.726. El mismo año, de ese total, 4.244 niños de ese grupo de edad abandonaron la escuela pública, tanto para ingresar a la educación privada como para insertarse en alguna actividad productiva e incluso debido a factores relacionados con las áreas de difícil acceso, con la pobreza y con la vulnerabilidad, entre otros (Ministerio de Educación, 2017). De acuerdo con el mismo documento, el gobierno propone

adoptar medidas de prevención y de intervención para reducir atrasos y evasión escolar, con base en estudios que identifiquen las causas que llevaron a los niños a abandonar el sistema oficial de enseñanza. El documento menciona que, de acuerdo con los resultados de las evaluaciones sistémicas, por lo menos un tercio de los alumnos de 6.º año tiene un pobre desempeño escolar.

Con respecto a la alfabetización, el documento Compromiso Nacional por la Educación (Ministerio de Educación, 2017) señala que las tasas de analfabetismo son bajas, si bien subraya que existen diferencias considerables en el país, principalmente en las regiones indígenas, relativas a la desigualdad en la alfabetización por género: hay un porcentaje inferior de mujeres alfabetizadas, situación que coincide con los elevados índices de pobreza que caracterizan dichas regiones.

En la educación premedia y en la educación media, de acuerdo con datos del 2013 y de acuerdo con Siteal (2019), respectivamente, el 96,1% de los adolescentes de 12 a 14 años y el 82,8 % de los adolescentes de 15 a 17 años asistían a establecimientos educativos. Se destaca la diversidad en lo que respecta a las matrículas de las áreas urbanas y de las áreas indígenas, dado que pocos jóvenes indígenas logran cursar la educación media. En cuanto al género, más mujeres que hombres cursaron este nivel educativo, a excepción de las zonas indígenas, donde las mujeres se encuentran en desventaja en todos los niveles. El gobierno propone extender a 14 años, desde la educación preescolar hasta la media, la escolarización gratuita y obligatoria en todas las regiones y culturas del país (Ministerio de Educación, 2017).

En el 2013, estaban matriculados en la educación superior el 25,9 % de los jóvenes de entre 18 y 24 (Siteal, 2019). Según el documento Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Consejo de Gabinete, 2020), la educación superior en Panamá se ha expandido durante los últimos veinte años y la cantidad de universidades acreditadas aumentó de 6 a 38, de las cuales 5 son universidades oficiales o públicas y 33 son universidades privadas. El documento señala que, en el 2016, se matricularon 161.102 estudiantes en la educación superior, de los cuales el 67 % lo hizo en universidades oficiales.

De ese total, aproximadamente el 60 % eran mujeres. El mismo documento menciona que, en la actualidad, la mayor debilidad del sistema científico es la ausencia de una política de formación de magísteres y doctores, a pesar del programa de becas para incrementar el número de investigadores en el país. Los gastos del gobierno con la educación superior, durante los últimos diez años, como consta en el documento, representaron el 0,7 % del PIB y la inversión total en el sistema educativo en ese período fue entre 3,2 % y 3,5 % del PIB.

El documento Plan Estratégico Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación (Consejo de Gabinete, 2020) también hace mención a la última versión del Programa Internacional de Evaluación de Estudiantes (PISA), realizada en el 2018, que pone a Panamá en la 71ª posición entre 77 países, por debajo del promedio regional. Por otra parte, tampoco presenta tendencias de mejora, si se comparan los resultados en las diferentes ediciones de la prueba, al tiempo que señala diferencias significativas, de acuerdo con los niveles socioeconómicos de los estudiantes. Se observan resultados similares en las pruebas nacionales *Crecer*, aplicadas por el Ministerio de Educación en los años 2016, 2017 y 2018, donde los alumnos no alcanzaron los resultados esperados en ninguna de las áreas evaluadas (Consejo de Gabinete, 2020).

En lo que respecta a los docentes, el documento Compromiso Nacional por la Educación (Ministerio de Educación, 2017) señala que la cantidad de profesores cualificados en el país está aumentando en todos los niveles de enseñanza. De acuerdo con informaciones que constan en dicho documento, entre 2010 y 2014, el porcentaje de profesores cualificados para la educación preescolar aumentó del 43,3 % al 45,5 %. Para la educación primaria, pasó del 91,3 % al 92,1 %; para la premedia, del 86,5 % al 88,3 % y, finalmente, para la educación media aumentó del 88,3 % al 89,6 %. A pesar de los avances, aún se constatan desafíos nacionales importantes, pues estos mismos números revelan, por ejemplo, que en la educación preescolar el 54,5 % de los profesores no están cualificados para ejercer su función.

En ese sentido, los desafíos y metas que el gobierno enfrenta en relación a los profesores, como puede constatarse, abordan aspectos

relacionados con la formación y la carrera docente. Entre las propuestas, el documento Compromiso Nacional por la Educación (Ministerio de Educación, 2017) menciona la implementación de un Sistema Nacional de Formación Pública, con énfasis en la cualificación, la certificación y el perfeccionamiento continuado de los profesores, que tome en cuenta las características de las regiones y fomente la mejoría de la calidad de la enseñanza. Con respecto a la carrera, la finalidad es establecer una Ley de Carrera Docente que la torne atractiva, a través de un sistema de financiación por medio de becas o créditos educativos para el ingreso de estudiantes en el área educativa, al tiempo que asegure la permanencia y la movilidad del servicio, para el desarrollo y el fortalecimiento de la profesión docente en el país (Ministerio de Educación, 2017).

Resultados del estudio

Este tópico presenta los datos descriptivos y analíticos relativos al estudio *Trabajo docente en tiempos de pandemia*, en lo que refiere a la formación en el uso de tecnologías digitales y educativas, la relación de las profesoras y los profesores con los estudiantes, el trabajo docente en el contexto de la pandemia de COVID-19 y las implicaciones de este momento en la salud mental de los docentes. Los sujetos del estudio en Panamá fueron 204 docentes, de los cuales 193 estaban realizando actividades de enseñanza en el formato remoto o en la modalidad de educación a distancia, lo que representó al 94,6% de los encuestados. El grupo de edad de 40 a 49 años estaba configurada por el 35%, mientras que las edades entre 30 y 39 años correspondieron al 16% de los encuestados. Los docentes de 60 años o más constituyeron el 9% de los encuestados y el grupo de edad entre 20 y 29 años equivalió al 2%. Los datos indicaron que el 82% de los encuestados tenían entre 40 y 60 años de edad o más y que el 18% se encontraban en el grupo de edad de 20 a 39 años.

En lo que respecta al tipo de institución de enseñanza en la que estos docentes actuaban al momento del estudio, los datos indicaron que el 96,1% de estos establecimientos pertenecían al sector público estatal, mientras que el 4,4% eran escuelas privadas subvencionadas.

Los datos también señalaron que: el 55,4% de los encuestados trabajaba en educación primaria, el 21,6% desempeñaban sus actividades en educación premedia o secundaria, el 20,6% ejercían sus funciones en el preescolar y el 11,8% en educación media. Los datos permitieron comprender que el 76% de los docentes desempeñaban sus actividades docentes en el nivel educativo que correspondía a educación primaria y preescolar, donde se dedicaban a la educación infantil, lo que totalizaba un porcentaje del magisterio enfocado en el trabajo para las infancias y para los primeros años de la educación primaria, mientras que el 33,4% de los docentes se dedicaban al trabajo pedagógico de las juventudes en el nivel educativo premedio y medio. Cabe señalar que el Sistema de Enseñanza de Panamá permite que los docentes actúen en más de una institución educativa.

Formación en el uso de tecnologías digitales y educativas

La formación docente ha ocupado un lugar central en los debates sobre la calidad educativa y los proyectos educativos nacionales en el contexto latinoamericano (Robalino & Crespo, 2014).

En la experiencia latinoamericana, la formación docente, principalmente en los años iniciales de la educación básica, que comenzó en el siglo XIX en las escuelas normales, estuvo marcada por la presencia de un docente formado para construir una educación integral, que intentaba desarrollar las varias dimensiones del educando. En Panamá, las escuelas Normales realizaron un significativo aporte al proceso de formación de profesoras y profesores para la educación en el país, como demostró un estudio reciente, que señala que los estudiantes de la carrera de pedagogía, así como los egresados de los cursos superiores de las Escuelas Normales, consideran que están recibiendo una formación adecuada y que la misma los ayuda o puede ayudarlos a ser mejores profesionales de la educación (Núñez & Salcedo Estrada, 2017).

Sin embargo, otros estudios señalan que la tendencia de la formación inicial de los docentes en Panamá se produjo de forma precarizada y el Ministerio de Educación reconoce el proceso de desvalorización del magisterio en el país (González, 2015; Castillo, 2013).

No obstante, el documento anteriormente mencionado, Compromiso Nacional por la Educación (Ministerio de Educación, 2017) demuestra que la cantidad de docentes en el país con formación cualificada está aumentando en casi todos los niveles de enseñanza, excepto en la educación preescolar, en la que el 54,5 % de los profesores aún no están calificados para ejercer su función.

En lo que respecta a la formación para el uso de tecnologías digitales y educativas en el contexto de COVID-19, los datos de la realidad investigada revelaron que el 76 % de los docentes no tenían formación ni experiencia previa para preparar o dictar clases en enseñanza con formato remoto o en la modalidad de educación a distancia. Esta constatación parece ser una tendencia en el campo educativo de la región, como el estudio llevado a cabo por el Observatorio de Innovación Educativa de la Universidad Tecnológica de Monterrey, en el que participaron más de 800 profesoras y profesores universitarios de América Latina, pone de manifiesto, al tiempo que señala que 3 de cada 4 docentes no se sentían preparados para incorporar las herramientas digitales exigidas en la enseñanza remota (Arias, Escamilla, López & Peña, 2020).

En cuanto al trabajo con las tecnologías digitales, los docentes hicieron ponderaciones, como consta en la Gráfico 1:

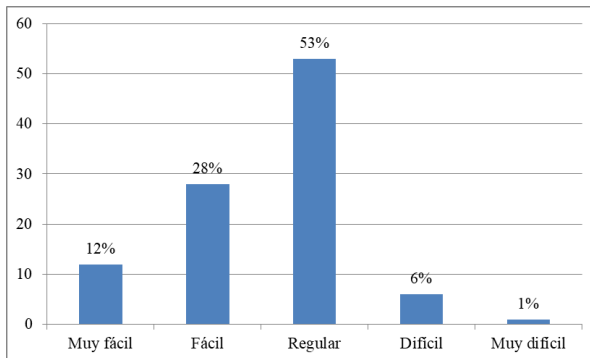


Gráfico 1. Percepción de los docentes en relación con el manejo de las tecnologías digitales.

Fuente: Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente. (2020) Base de datos. Trabajo docente en Tiempos de Pandemia - Panamá. Belo Horizonte: FaE/UFMG.

Los datos de la Gráfico 1 llaman la atención, en comparación con los de la formación para el uso de tecnologías digitales y educativas, porque el 76 % de los docentes respondieron que no tenían formación ni experiencia anterior con el trabajo educativo en el formato remoto o en la modalidad a distancia: el 6 % de los sujetos encuestados consideraron “difícil” y el 1 % “muy difícil” el manejo de las tecnologías digitales en el desarrollo del trabajo pedagógico.

Contrastando esos datos, un estudio de la Universidad Nacional Autónoma de México (Mendiola *et al.*, 2020) muestra las dificultades enfrentadas por los docentes en las dimensiones logísticas (43,3 %), tecnológicas (39,7 %), pedagógicas (35,2 %) y socioafectivas (14,9 %), con respuesta del 48,6 % de los docentes de esa universidad, al tiempo que destaca las dificultades relacionadas con la organización de la asignatura, los criterios de evaluación, el *feedback*, las videoclases largas, la ausencia de encuentros síncronos y la sobrecarga de actividades.

No obstante, los datos que demuestran que el 93 % (Figura 1) de los docentes consideran el manejo de las tecnologías digitales en el desarrollo de la enseñanza remota y de la educación a distancia “muy fácil” (12 %), “fácil” (28 %) y “regular” (53 %) pueden estar relacionados con los comentarios del estudio llevado a cabo por IEAL (2021), que señalan que es necesario considerar que en la docencia latinoamericana se produjo un importante proceso de prácticas autodidactas a la vista de los desafíos de la continuidad de los trabajos pedagógicos durante la pandemia de COVID-19.

Relación de los docentes con los estudiantes

En lo que respecta a la relación de los docentes con los estudiantes, con miras a favorecer la construcción de procesos de enseñanza y aprendizaje, el momento pandémico ofreció dificultades y desafíos a los sujetos implicados. Estudios recientes enumeran la ausencia o la precariedad de la infraestructura de *home office*, con banda ancha de Internet disponible, así como la falta de dominio de recursos y de competencias digitales para proyectar o aprender en la enseñanza digital (Crawford *et al.*, 2020). La existencia de una infraestructura de red

confiable es uno de los elementos clave para asegurar la participación en momentos síncronos, utilizar recursos en tiempo real, ver videos, descargar materiales, cargar archivos, trabajar en forma conjunta con compañeros en producciones colaborativas (Huang, Liu, Tlili, Yang & Wang, 2020).

En cuanto a la participación de los estudiantes en los momentos síncronos, los resultados del estudio, en la realidad brasileña, revelan que el 83,9 % de los docentes manifestó que hubo una disminución de la participación en las actividades docentes en el formato remoto y solo el 3,6 % de los participantes notaron un aumento en la participación de los estudiantes en estas actividades (Oliveira & Pereira Junior, 2020).

En el contexto panameño, el 91 % (Figura 2) de los profesores afirmaron mantener contacto pedagógico regular con más de la mitad de los estudiantes y el 9 % con menos alumnos. Estos datos corroboran los resultados del estudio llevado a cabo por IEAL (2021), en el que se sugiere la dificultad de los estudiantes para obtener éxito en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Esta dificultad puede estar relacionada con los desafíos de la enseñanza en el formato remoto, en el que muchos estudiantes no cuentan con estrategias de estudio independientes, proceso de autorregulación y motivación, que se consideran factores fundamentales para el aprendizaje *en línea* (Huang *et al.*, 2020).

Teniendo en cuenta que la capacidad de concentración y participación de los estudiantes en las clases, en el contexto de la educación a distancia, está fuera del control de los docentes, desde la perspectiva de la legislación educativa, la responsabilidad de la oferta educativa recaerá siempre sobre las instituciones y los profesionales de la educación. En este sentido, un estudio de la Universidad de Pekín identificó algunas estrategias instruccionales para mejorar la concentración y el compromiso de los estudiantes, a saber: contar con un plan alternativo para problemas inesperados, dividir el contenido en unidades de aprendizaje más breves, organizadas por módulos, tomar conciencia de la restricción del lenguaje corporal, de las expresiones en la comunicación con los estudiantes, trabajar en conjunto con los asistentes de enseñanza, que podrán apoyar a los estudiantes, pero también a los

docentes en la incorporación y uso de tecnologías, fortalecer el aprendizaje activo y realizar un seguimiento de los logros de los estudiantes, combinar la enseñanza remota y la autorregulación del aprendizaje en los momentos *fuera de línea* con el *feedback* del profesor (Bao, 2020).

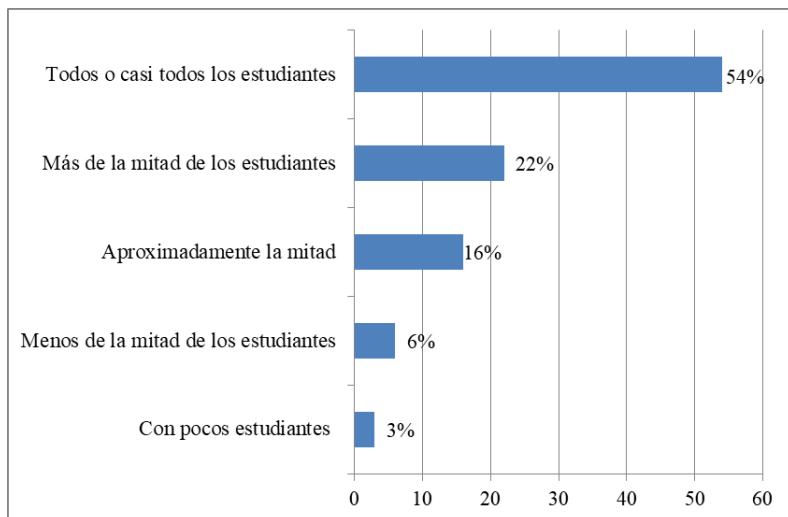


Gráfico 2. Porcentaje de estudiantes que mantenían contacto regular con los docentes.

Fuente: Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente. (2020) Base de datos. Trabajo docente en Tiempos de Pandemia - Panamá. Belo Horizonte: FaE/UFMG.

Considerando un alto porcentaje de docentes (91 %) - Gráfico 2 - que realizaban sus actividades docentes con la mayoría de los estudiantes, para el 70 % (Gráfico 3) de las profesoras y los profesores, los contenidos curriculares deberán volver a trabajarse, en forma parcial, y, para el 17 % de los docentes, en su totalidad, cuando se reanuden las clases presenciales. Estos datos pueden estar relacionados con el nivel de participación de los estudiantes en las clases remotas o a distancia, como ponen de manifiesto los resultados del estudio realizado en la Universidad Nacional Autónoma de México (Mendiola *et al.*, 2020), en el que los docentes expresaron el impacto de la baja participación de los estudiantes en momentos síncronos, la obtención de poco *feedback*

y el reducido dominio de la docencia en el formato remoto y sobre los recursos digitales.

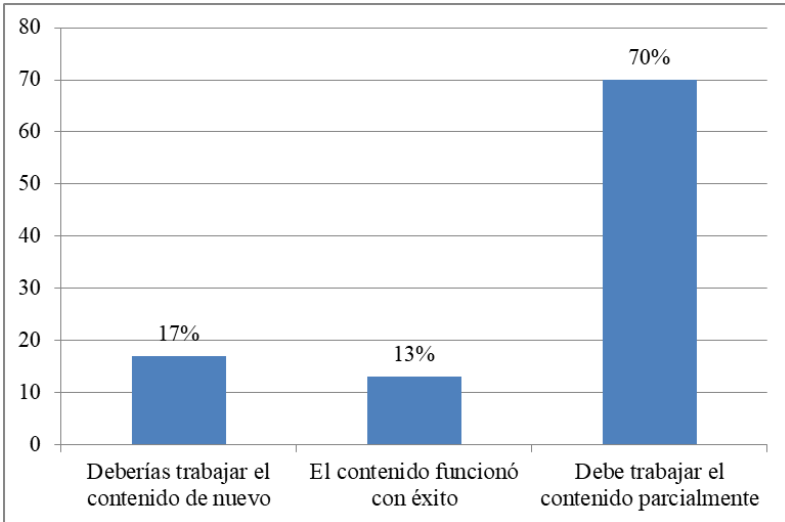


Gráfico 3. Percepción de los docentes con respecto al contenido trabajado durante la enseñanza en el formato remoto

Fuente: Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente. (2020) Base de datos. Trabajo docente en Tiempos de Pandemia - Panamá. Belo Horizonte: FaE/UFMG..

El trabajo docente en el contexto de la pandemia

Durante la pandemia COVID-19, la labor pedagógica en las escuelas públicas de Panamá se realizó a través de actividades no presenciales, en las que el 94 % de los docentes encuestados declararon haber realizado sus actividades en forma remota, desde sus hogares y desde las escuelas en las que ejercían sus funciones. De estos docentes, el 89,6 % afirmó contar con los recursos tecnológicos necesarios para realizar actividades pedagógicas en educación remota o en la modalidad de educación a distancia.

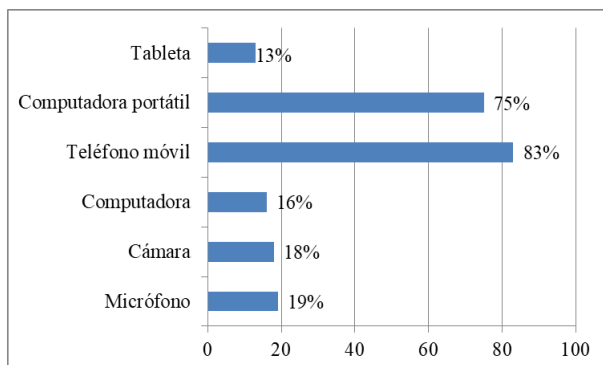


Gráfico 4. Recursos tecnológicos utilizados por los docentes en sus casas.

Fuente: Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente. (2020) Base de datos. Trabajo docente en Tiempos de Pandemia - Panamá. Belo Horizonte: FaE/UFMG.

Los datos del Gráfico 4 muestran una tendencia en el campo educativo latinoamericano, en el cual los docentes asumieron la responsabilidad de los recursos tecnológicos y de otro tipo para efectuar la enseñanza remota, utilizando sus equipos informáticos, los espacios de sus hogares, la electricidad, sus teléfonos celulares. y, lo más importante, sus redes de *Internet* y datos móviles. Este fenómeno pone de manifiesto que en el contexto de pandemia el Estado no dispuso de respuestas tales como las de otorgar subsidios para equipamiento o conectividad para la educación pública de calidad, profundizando prácticas y estrategias de las políticas neoliberales de vaciamiento del Estado con respecto a las políticas públicas, puestas en marcha desde las reformas educativas de los años 1990. Los datos del estudio realizado por IEAL (2021) confirman esta tendencia en la región, lo que demuestra que países como Brasil, Chile, Costa Rica, Panamá, Paraguay y Uruguay no crearon políticas especiales de financiación para la educación, además de haber reducido los salarios de los docentes durante la pandemia de COVID-19.

Las estrategias de enseñanza en el formato remoto y en la modalidad de educación a distancia, a través de la radio, la televisión, plataformas de aprendizaje virtual y material impreso, se destacaron como alternativas pedagógicas en contextos latinoamericanos (Olivei-

ra & Pereira Junior, 2020). En este sentido, en cuanto al tipo de apoyo que el sistema o la escuela ofrece a los docentes panameños para la realización de actividades de enseñanza, se destacaron los siguientes: clases transmitidas por televisión o radio (48 %); la implementación de entornos virtuales de aprendizaje (30 %) y el uso de material impreso para profesores y estudiantes (23 %). Cabe señalar que el 19 % de los docentes afirmó contar con apoyo pedagógico, mientras que el 22 % no recibió ningún tipo de soporte (Gráfico 5), lo que sugiere variaciones en las estrategias de las redes y escuelas de Panamá.

Estas estrategias se incluyen en las “recomendaciones” del Banco Interamericano de Desarrollo (BID), que ha brindado orientación a los países de la región, específicamente por medio del documento *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe frente al COVID* (BID, 2020), que indica el establecimiento de asociaciones con las empresas de telecomunicación, radios y canales de televisión. El BID también expresa, en el citado documento, su preocupación por la posible disminución de las matrículas en instituciones de enseñanza privada, debido a la crisis generada por la pandemia de COVID-19, lo que sugiere la posibilidad de mantener la tendencia hacia la privatización educativa en la región (IEAL, 2021).

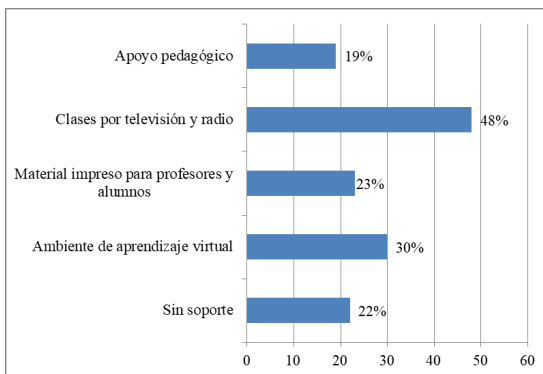


Gráfico 5. Tipo de apoyo que la red o la escuela ofrecen a los docentes para la realización de actividades en el formato remoto y en la modalidad de educación a distancia.

Fuente: Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente. (2020) Base de datos. Trabajo docente en Tiempos de Pandemia - Panamá. Belo Horizonte: FaE/UFMG.

Las investigaciones llevadas a cabo comprobaron los desafíos de la enseñanza en el formato remoto durante la pandemia de COVID-19, en la que la labor docente debe ofrecer respuestas creativas a las nuevas demandas sociales, sanitarias y pedagógicas (GESTRADO/CNTE, 2020; Mendiola *et al.*, 2020; IEAL, 2021). Las respuestas de las profesoras y los profesores a las nuevas demandas produjeron un aumento en la labor de los profesionales de la educación, lo cual resultó en la intensificación del trabajo docente. El estudio realizado por IEAL (2021) pone de manifiesto las principales tendencias de impacto sobre la labor docente en el contexto de la pandemia, tales como: “precarización de las condiciones laborales y salariales de los docentes, intensificación de la labor docente, exigencias excesivas en la formación del profesorado para la enseñanza remota [...]” (IEAL, 2021, p. 40).

Los datos de la realidad investigada en Panamá revelaron que el 89,6 % (Gráfico 6) de los encuestados consideró que, en comparación con las clases presenciales, su dedicación en horas laborales para la preparación de las clases remotas aumentó, mientras que el 5,7 % consideró que dicha dedicación había disminuido y el 4,7 % afirmó que se mantuvo igual. Estos resultados comprueban que los docentes panameños, al asumir nuevas responsabilidades en el contexto de la enseñanza remota, incrementaron su carga horaria de trabajo, ya que este formato educativo exige competencias específicas y se necesita formación y capacitación para el manejo de tecnologías digitales. Considerando que la mayoría de los sujetos encuestados (76 %) manifestaron no tener formación ni experiencia previa para preparar o impartir clases en formato remoto o en la modalidad de educación a distancia, esta puede ser una variable que contribuyó a la intensificación de la labor docente durante la pandemia de COVID-19.

Al respecto, es importante hacer hincapié en que el aumento de la labor docente repercute más incisivamente en el quehacer diario de las profesoras, ya que las mujeres son mayoría en la carrera de magisterio y son las que tradicionalmente asumen más responsabilidad en las actividades domésticas y en la educación de los hijos e hijas. Y siguen siendo sometidas a procesos relacionados con la división sexual del trabajo, históricamente constituida. Los datos recabados demues-

tran que los docentes panameños que se desempeñan en el nivel de educación básica son en su mayoría del sexo femenino, con una representación del 75 %, mientras que el 25 % de los docentes son del sexo masculino. Señalan también que la pandemia intensificó la labor docente, aumentando especialmente los desafíos de las profesoras, considerando la especificidad de género, como indican Araújo y Yanoullas (2020) con base en el estudio realizado por Gestrado/UFMG en el contexto educativo brasileño.

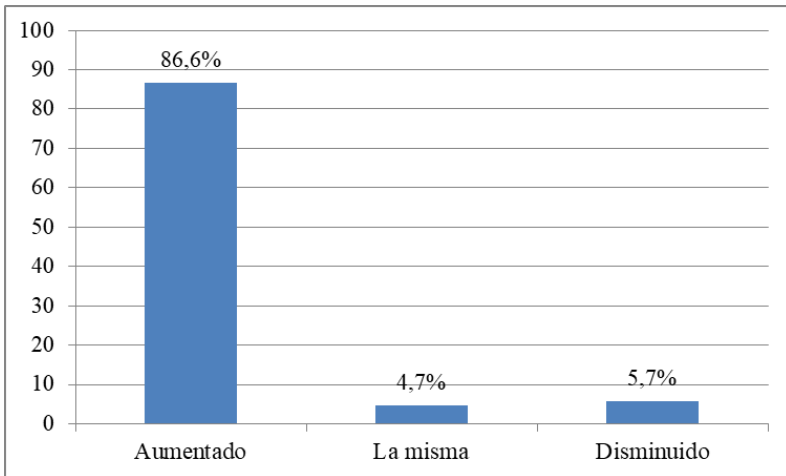


Gráfico 6. Dedicación en horas de trabajo a la preparación de clases en el formato remoto, en comparación con las clases presenciales

Fuente: Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente. (2020) Base de datos. Trabajo docente en Tiempos de Pandemia - Panamá. Belo Horizonte: FaE/UFMG.

Condiciones de vida y salud mental

El estudio llevado a cabo por IEAL (2021) pone de manifiesto que la intensificación de la jornada laboral docente, en el contexto de las nuevas condiciones de trabajo durante la pandemia de COVID-19, repercute sobremanera en la salud de los profesionales de la educación. En ese aspecto, los estudios demostraron la necesidad de adaptación

de las prácticas pedagógicas frente a las exigencias de enseñanza en el formato remoto, lo que provocó el aumento de la carga mental de los docentes (Silva, Estrela, Lima & Abreu, 2020; Monteiro & Souza, 2020).

Estudios realizados en la realidad brasileña comprueban riesgos para la salud mental de los docentes frente a los desafíos impuestos por la enseñanza remota durante la pandemia de COVID-19, al tiempo que revelan la existencia de sentimientos negativos, tales como “miedo e inseguridad”, “angustia y aprehensión”, correlacionados con el estrés (GESTRADO/CNTE, 2020; Gonçalves & Guimarães, 2020).

En la realidad panameña, el 13 % de los encuestados declaró que ningún aspecto de su salud mental se vio afectado en el contexto pandémico de COVID-19, mientras que el 13 % afirmó haberse sentido muy afectado (Figura 7). Para el 18 % de las personas que respondieron el cuestionario, el momento pandémico no afectó en gran manera su salud mental. Otro 16 % afirmó que se vio muy poco afectado en este contexto. El 40 % de los encuestados adoptó una postura neutral sobre este tema.

Considerando los datos de la realidad investigada con respecto a la influencia del momento pandémico en la salud mental de los docentes, se infiere que la mayoría de las personas estudiadas consideró que no se vio afectada por esta situación, dado que solo el 13 % indicó sentirse muy afectado por el contexto pandémico. Este resultado parece ser sumamente significativo, considerando que: El 82 % del profesorado panameño tiene entre 40 y 60 años o más, el 41,2 % de los participantes pueden incluirse en algún grupo de riesgo, el 89,6 % de los encuestados considera que la dedicación en horas laborales para la preparación de las clases remotas aumentó en comparación con la de las clases presenciales, la mayoría de los encuestados (76 %) manifestó no tener formación ni experiencia previa en la preparación o impartición de clases en formato remoto, el Sistema de Enseñanza de Panamá permite que los docentes se desempeñen en más de una institución educativa.

No obstante, los datos que demuestran que el 40 % de los docentes respondió de manera neutral o no supieron informar si se vieron afectados o no por el contexto pandémico en el ámbito de la salud

mental son un indicio de que es necesario llevar a cabo estudios más específicos sobre estas cuestiones, con el objetivo de comprender estos fenómenos de una manera más integral.

Destacamos que, del total de encuestados para el estudio en Panamá, el 37,3 % contó con apoyo emocional y psicológico de su institución, es decir, poco más de 1/3 del total de personas encuestadas, lo que confirma la falta de apoyo y el distanciamiento de las instituciones estatales en cuanto al soporte a los docentes frente a los desafíos educativos durante la pandemia de COVID-19. La literatura demuestra que el apoyo institucional es fundamental para que los docentes afronten las demandas de la enseñanza a distancia, ya que este sería “[...] el factor de protección que le permitiría al profesor atender adecuadamente estas demandas” (Gonçalves & Guimarães, 2020 , p. 781), al tiempo que lo ayudaría a formar redes de apoyo con sus pares para implementar estrategias de trabajo en formatos colectivos.

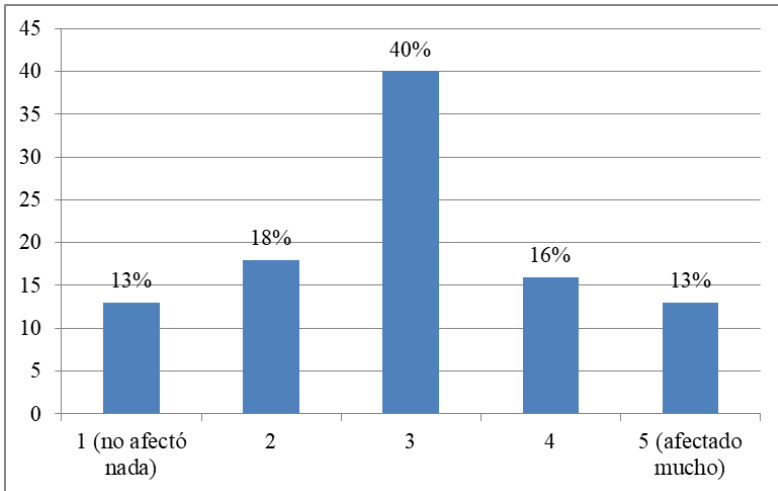


Gráfico 7. De qué manera el momento actual afecta la salud mental de los docentes panameños.

Fuente: Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente. (2020) Base de datos. Trabajo docente en Tiempos de Pandemia - Panamá. Belo Horizonte: FaE/UFMG.

Conclusión

A partir de los análisis y las interpretaciones realizadas a los datos recabados a través de cuestionarios autoaplicados en el contexto educativo panameño, consideramos que el ejercicio de investigación que la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado) llevó a cabo en colaboración con la *Internacional de la Educación para América Latina* (IEAL), en el estudio "*Trabajo docente en tiempos de pandemia*" ofrece importantes aportes sobre la formación en el uso de las tecnologías digitales y educativas, la relación de las profesoras y los profesores con los estudiantes, la labor docente en el contexto de la pandemia de COVID-19 y las repercusiones de este momento en la salud mental de los docentes.

Durante la pandemia COVID-19, la labor pedagógica en las escuelas públicas de educación básica de Panamá se realizó por medio de actividades no presenciales, en las que la mayoría de los docentes produjo y aplicó dichas actividades de forma remota, desde sus hogares y escuelas, utilizando los recursos tecnológicos necesarios para la enseñanza remota o la modalidad de educación a distancia. Sin embargo, estos docentes no contaban con formación ni experiencia previa para preparar o impartir clases en este contexto.

Esta realidad incrementó los desafíos de las prácticas pedagógicas, especialmente en lo que respecta al seguimiento de los estudiantes, ya que estos no contaban con estrategias de estudio independientes ni procesos motivacionales, factores importantes para la enseñanza remota y para la modalidad de educación a distancia. A pesar de ello, los docentes parecen haber desarrollado habilidades específicas para responder mejor a estas demandas. Sin embargo, las profesoras y profesores panameños consideraron que los contenidos curriculares deberán volver a trabajarse, parcialmente o en su totalidad, cuando se reanuden las clases presenciales.

En cuanto al tipo de apoyo ofrecido para la realización de las actividades de enseñanza, destacamos que parte de los docentes recibió apoyo pedagógico, mientras que otros no obtuvieron ningún soporte, lo que sugiere variaciones en las estrategias de las redes y escuelas de

Panamá. Como consecuencia de ello, al asumir nuevas demandas en el contexto de la enseñanza remota, la carga horaria de trabajo aumentó, ya que este formato educativo exige competencias específicas y se necesita formación y capacitación para el manejo de tecnologías digitales, lo que repercutió en la salud mental de los docentes.

Sin embargo, la influencia del momento pandémico parece no haber repercutido ampliamente sobre la salud mental de los profesores de Panamá, lo que sugiere un resultado significativo, teniendo en cuenta que: una gran parte de los docentes de ese país puede pertenecer a algún grupo de riesgo, hubo un aumento del trabajo docente en el formato remoto, se produjo una privación de procesos de formación para enseñar en ese contexto, la falta de soporte y el distanciamiento de las instituciones estatales en cuanto al apoyo a los docentes frente a los desafíos educativos durante la pandemia de COVID-19. Este resultado sugiere que se deben realizar estudios más específicos con el objetivo de profundizar y comprender mejor el tema.

Por lo tanto, los resultados del estudio en la realidad panameña ofrecen importantes aportes para comprender las complejidades y las disposiciones del campo educativo durante el período de la mayor y más severa crisis de salud que enfrenta el continente latinoamericano, al tiempo que brinda subsidios sobre los aspectos de la labor docente con respecto a los estudiantes y comparte experiencias de una realidad específica para avanzar en las fronteras del conocimiento.

Referencias

- Araújo, S. C. L. G. de, & Yanoullas, S. C. (2020) Trabalho docente, feminização e pandemia. *Revista Retratos da Escola*, 14(30), 754-771. Recuperado el 4 de junio de 2021, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1208/pdf>
- Arias, E., Escamilla, J., López, A., & Peña, L. (2020) *¿Cómo perciben los docentes la preparación digital de la Educación Superior en América Latina?* Tecnológico de Monterrey. Recuperado el 30 de mayo de 2021, de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/en-cuesta-preparacion-digital-docentes-universitariosamerica-latina>
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2020) *La educación en tiempos del coronavirus. Los sistemas educativos de América Latina y el Caribe frente al Covid-19*. Recuperado el 30 de mayo de 2021, de <https://publications.iadb.org/es/la-educacion-en-tiempos-del-coronavirus-los-sistemas-educativos-de-america-latina-y-el-caribe-ante-covid-19>
- Bao, W. (2020) Covid19 and online teaching in higher education: A case study of Peking

- University. *Human Behavior and Emerging Technologies*, 2(2), 107-195. Recuperado el XX de xxxxx, XXXX, de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/hbe2.191>
- Castillo, N. (2013) *Políticas docentes en Centroamérica. Tendencias nacionales. Panamá* (Informe/2003). Programa Regional de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe, Coordinación Educativa y Cultural Centroamericana, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Recuperado el 27 de mayo de 2021, de <https://prealblog.files.wordpress.com/2013/12/panama-1.pdf>
- Cecchini, S., Holz, R., & Mojica, A. R. (2020) *La matriz de la desigualdad social en Panamá*. Serie Políticas Sociales, Comisión Económica para América Latina y el Caribe. Recuperado el 27 de mayo de 2021, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46437/1/S2000664_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021a) *Anuario Estadístico de América Latina y el Caribe 2020*. Recuperado el 1 de junio de 2021, de <https://www.cepal.org/es/publicaciones/46739-anuario-estadistico-america-latina-caribe-2020-statistical-yearbook-latin>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021b) *Afrodescendientes e a matriz da desigualdade social na América Latina: desafios para a inclusão*. Síntesis. Recuperado el 31 de mayo de 2021, de <https://www.cepal.org/pt-br/publicacoes/46872-afrodescendentes-matriz-desigualdade-social-america-latina-desafios-inclusao>
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021c). *Las personas afrodescendientes y el COVID-19: develando desigualdades estructurales en América Latina*. Recuperado el 6 de junio de 2021, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46620/1/S2000729_es.pdf
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe. (2021d). *Panorama Social da América Latina 2020*. Recuperado el 6 de junio de 2021, de https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/46784/1/S2000967_pt.pdf
- Consejo Asesor de la Primera Infancia. (2011) *Plan de Atención Integral a la Primera Infancia (PAIPI)*. Ciudad de Panamá. Recuperado el 3 de mayo de 2021, de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_panama_0067.pdf
- Consejo de Gabinete. (2020) *Política Nacional de Ciencia, Tecnología e Innovación Panamá 2040 y Plan Nacional Estratégico de Ciencia, Tecnología e Innovación (Pencyt) 2019-2024: Hacia la Transformación de Panamá*. Ciudad de Panamá. Recuperado el de mayo de 2021, de https://www.gacetaoficial.gob.pa/pdfTemp/28936_B/76617.pdf
- Consejo de la Concertación Nacional para el Desarrollo. (2017) *Plan Estratégico Nacional con Visión de Estado Panamá 2030*. Ciudad de Panamá. Recuperado el de mayo de 2021, de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_panama_0070.pdf
- Constitución Política de la República de Panamá. (2004) *Ciudad de Panamá: Asamblea Nacional de Representantes de Corregimientos*. Recuperado el de mayo de 2021, de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/pa_3052_0.pdf
- Crawford, J., Butler-Henderson, K., Rudolph, J., Malkawi, B., Glowatz, M., Burton, R., Mag-ni, P.A., & (2020) Lam, S. Covid-19: 20 countries' higher education intra-period digital pedagogy responses. *Journal of Applied Learning & Teaching*, 3(1). Recuperado el 6 de junio de 2021, de <https://journals.sfu.ca/jalt/index.php/jalt/article/view/191>

- Decreto Ejecutivo nº 305. (2004) *Se aprueba el texto único de la Ley Orgánica de Educación*. Ciudad de Panamá. Recuperado el 3 de mayo de 2021, disponible en: http://www.educapanama.edu.pa/sites/default/files/decreto_305_de_30_de_abril_de_2004_texto_unico_de_la_ley_47_0.pdf
- Gonçalves, G.B.B., & Guimarães, J.M. de M. (2020) Aulas remotas, escolas vazias e a carga de trabalho docente. *Revista Retratos da Escola*, 14(30), 719-735. Recuperado el 1 de junio de 2021, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>
- González, E. (2015) *Formación docente y construcción de identidad profesional. Análisis desde la historia reciente de la Escuela Normal Juan Demóstenes Arosemena*. Tesis de doctorado, Universidad Especializada de las Américas, Veraguas, Panamá.
- Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. (2020) *Base de dados. Trabalho docente em Tempos de Pandemia - Panamá*. Belo Horizonte: FaE/UFMG.
- Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente & Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação. (2020) *Trabalho docente em tempos de pandemia* (Relatório técnico/2020), Belo Horizonte, MG. Recuperado el 28 de mayo de 2021 de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>
- Huang, R.H., Liu, D.J., Tlili, A., Yang, J.F., Wang, H.H., et al. 2020. *Handbook on Facilitating Flexible Learning During Educational Disruption: The Chinese Experience in Maintaining Undisrupted Learning in COVID-19 Outbreak*. Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University. Recuperado el 31 de mayo de 2021, de <https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/03/Handbook-on-Facilitating-Flexible-Learning-in-COVID-19-Outbreak>
- Internacional de la Educación América Latina. (2021) *Tendencias en educación. Situación laboral y educativa de América Latina en el contexto de la pandemia COVID-19. 2020-2021*. (Informe/2021), Oficina Regional, San José, Costa Rica.
- Mendiola, M. S., Hernández, A. M. del P. M., Carrasco, R. T., Servín, M. de A., Romo, A. K. H., Lara, M. A. B., Vergara, C. A. J., & Cazales, V. J. R. (2020) Retos educativos durante la pandemia de COVID-19: una encuesta a profesores de la UNAM. *Revista Digital Universitaria*. Recuperado el 30 de mayo de 2021, de <https://www.revista.unam.mx/wp-content/uploads/AOP.pdf>
- Ministerio de Economía y Finanzas. (2019) *Plan Estratégico 2020-2024*. Ciudad de Panamá. Recuperado el de mayo de 2021, de https://sital.eiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11063.pdf
- Ministerio de Educación. (2017) *Compromiso Nacional por la Educación*. Ciudad de Panamá: Ministerio de Educación. Recuperado el de mayo de 2021, de https://sital.eiiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/11224.pdf
- Monteiro, B.M.M., & Souza, J.C. (2020) Saúde mental e condições de trabalho docente universitário na pandemia da COVID-19. *Research, Society and Development*, 9(9), p. e468997660.
- Núñez, E. M. G. & Salcedo Estrada, I. M. (2017) *La identidad profesional del docente panameño desde la historia reciente de la Escuela Normal*. Atenas, 2(38), 18-33. Recuperado el 31 de mayo de 2021, de <https://www.redalyc.org/articulo.a>

- Oliveira, D. A., & Pereira Junior, E. A. (2020) Trabalho docente em tempos de pandemia: mais um retrato da desigualdade educacional brasileira. *Revista Retratos da Escola*, 14(30), 719-735. Recuperado el 1 de junio de 2021, de <http://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1212/pdf>
- Oliveira, D. A. (2010) Trabalho docente. In Oliveira, D. A., Duarte, A.M. C., & Vieira, L. M.F. *Dicionário: trabalho, profissão e condição docente* [CDROM]. Belo Horizonte: UFMG/ Faculdade de Educação.
- Organización das Nações Unidas para a Igualdade de Género e o Empoderamento das Mulheres. (2020) *Panamá: Análisis preliminar sobre el impacto de la pandemia del COVID-19 en las mujeres. Diagnóstico y recomendaciones para la reactivación económica y social*. Recuperado el 30 de mayo de 2021, de <https://www2.unwomen.org/-/media/field%20office%20americas/documentos/publicaciones/2020/05/06/panama%20impacto%20de%20la%20pandemia%20covid19%20en%20las%20mujeres%20final.pdf?la=es&vs=4024>
- Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2020) *Impacto del covid-19 en Panamá: análisis socioeconómico*. Recuperado el 29 de junio de 2021, de <https://panama.un.org/es/48599-analisis-socioeconomico-del-impacto-del-covid-19-en-panama>.
- Robalino, M., & Crespo, C. (2014) Repensar as sociedades, repensar a formação dos docentes. *Práxis Educacional*, 10(17), 51-65. Recuperado el 31 de mayo de 2021, de <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/779/659>
- Silva, A. F. da, Estrela, F. M., Lima, N. S., & Abreu, C. T. A. (2020) Saúde mental de docentes universitários em tempos de pandemia. *Physis: Revista de Saúde Coletiva*, 30(2), 1-4.
- Sistema de Informação de Tendências Educacionais na América Latina. *Perfil do país: Panamá*. Recuperado el 3 de mayo de 2021, de https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_informe_pdfs_pt/dpe_panama_14_05_por-br.pdf
- Tenti Fanfani, E. (2005) *La condición docente: datos para el análisis comparado de Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.

Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia: el Caso de Paraguay

Rodolfo Elías
Laura Bareiro
Gabriela Walder
Mauricio Paradedda

Introducción

Este capítulo analiza los impactos de las medidas de aislamiento social impuestas por el gobierno paraguayo en respuesta a la pandemia de la COVID-19 sobre el trabajo docente. El énfasis está puesto en los niveles escolares básico y medio de las instituciones educativas públicas y subvencionadas del Paraguay. Concretamente busca averiguar qué actividades han realizado las y los docentes durante el periodo de distanciamiento social establecido en el año 2020 y en qué condiciones desempeñaron sus tareas. Allí se observarán los conocimientos que tenían las y los docentes para realizar las actividades no-presenciales; el empleo de tecnología y el soporte ofrecido por las instituciones educativas y órganos públicos de educación para ese fin; la percepción de los mismos sobre la efectividad del trabajo realizado durante la pandemia y los impactos de las actividades de enseñanza a distancia en su salud.

Los elementos utilizados para este informe son resultado de la encuesta realizada por la Red ESTRADO/Paraguay en alianza con la Organización de Trabajadores de la Educación del Paraguay-Auténtica Sindicato Nacional (OTEP-A-SN) y la Unión Nacional de Educadores Sindicato Nacional (UNE SN), junto con otras organizaciones que integran la Red por el Derecho a la Educación. La recolección de datos se realizó entre los meses de octubre del 2020 y febrero del 2021. En la muestra participaron 669 docentes de todo el país, número final de encuestas procesadas luego de un análisis de consistencia de la base de datos.

El contenido se organiza en tres secciones: i) Datos sociodemográficos, económicos y organización política del país, ii) Características y

organización del sistema educativo nacional y iii) Descripción y análisis de los datos relevados en la encuesta a docentes. Esta tercera sección incluye una descripción del perfil de las y los docentes, la formación y utilización de tecnologías digitales y la experiencia que han tenido con la suspensión de clases presenciales y el desarrollo de actividades escolares a distancia.

Los resultados presentados en este capítulo constituyen un aporte de relevancia para el análisis de las políticas educativas nacionales, en particular sobre el trabajo docente en un momento tan complejo como ha sido el primer año de la pandemia, fenómeno que implicó un cambio radical de la dinámica laboral, obligando a las y los educadores a utilizar recursos y conocimientos que no formaban parte de sus experiencias formativas y laborales previas para adaptarse a las nuevas condiciones. También hizo palpables las grandes carencias y desigualdades del sistema educativo, deudas históricas que persisten y se agudizaron en esta etapa, con una débil respuesta por parte del Estado. Se espera que las conclusiones del nivel nacional puedan analizarse comparativamente con las de los demás países que participaron en la encuesta y sirvan, en especial, a las organizaciones docentes y otras organizaciones sociales para discutir y acordar estrategias de apoyo al trabajo docente. Se busca que la información presentada aporte elementos para fortalecer la labor docente y las luchas por el derecho a la educación.

Datos sociodemográficos, económicos y organización política del país

Datos sociodemográficos y económicos

El Instituto Nacional de Estadística (INE)¹ estima que en el año 2021 la población total del país es de 7.353.038. Asimismo, la institución proyecta el aumento a 7.758.263 para el año 2025.

Actualmente, la distribución de la población, según el área, señala que la tasa de urbanización es del 62,9% (4.626.820 habitantes), mientras que el área rural representa el 37,1% (2.726.219 habitantes).

1 Cabe señalar que el Instituto Nacional de Estadística (INE) es de reciente formación y suplanta a la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC). Por lo cual, de acuerdo a la fuente citada se menciona al INE o a la DGEEC.

Con respecto a la clasificación étnico-racial, el 81% de los paraguayos se autoidentificaron como mestizos, 3% como blancos, 3% como indígenas, 1% como mulatos, 1% como negros y 2% como de otra raza según los resultados de la encuesta Latinobarómetro de 2016 (Informe Latinobarómetro, 2016).

Es importante tener en cuenta que la Dirección General de Estadística, Encuestas y Censos (DGEEC) no incluye los conceptos de raza en sus encuestas y solamente registra a aquellas personas que pertenecen a alguno de los pueblos indígenas oficialmente reconocidos. Según la Encuesta Permanente de Hogares Continua, la población indígena total es de 122.461 personas, compuesta por 61.856 Hombres y 60.605 Mujeres, que corresponden al 1,6% de la población total del país. (DGEEC, 2017)

Son 20 los pueblos indígenas presentes en el territorio nacional: Guaraní Occidental, Ache, Ava Guaraní, Mbya Guaraní, Paĩ Tavyterã, Guaraní Ñandéva, Toba Maskoy, Enlhet Norte, Enxet Sur, Sanapaná, Angaité, Guaná, Nivaclé, Maká, Manjui, Ayoreo, Ybytosó, Tomárãho, Qom (DGEEC, 2021).

Ante la ausencia de datos que den cuenta de la población afrodescendiente y la falta de categorías específicas que permitan su reconocimiento en las encuestas nacionales, la Asociación Afroparaguaya Kamba Kuá llevó a cabo un censo con el apoyo de la Fundación Interamericana de los Estados Unidos, de Mundo Afro de Uruguay y de la DGEEC en el año 2007. Este esfuerzo arrojó como resultado que 8,013 personas se autoidentificaron como afroparaguayos. Las mayores comunidades afroparaguayas son las de Emboscada (7,210 miembros), Kamba Kuá (422) y Kamba Kokué (385) (Morillo, 2011).

En cuanto a las lenguas cabe señalar que la Constitución Nacional de 1992 establece en su Art. 140 – De los idiomas que Paraguay es un país pluricultural y bilingüe. Son idiomas oficiales el castellano y el guaraní. Contempla además las lenguas indígenas (así como las de las otras minorías) como parte del patrimonio cultural de la Nación.

Desde la puesta en vigencia de la Carta Magna, se contrapuso a la posición oficial la noción del “Paraguay multilingüe” (Unruh & Kalisch,

1999), según la cual coexisten idiomas que muestran dinámicas bastante diferentes una de la otra, entre los cuales se encuentran al menos 18 lenguas indígenas y otras tantas lenguas extranjeras que se han asentado con los distintos movimientos migratorios producidos hacia el país entre los siglos XIX y XX.

El 29 de diciembre de 2010 se promulgó la Ley N° 4251 de Lenguas, un documento fundamental para la prosecución de la normalización y normativización de las lenguas oficiales, la atención más concreta de la realidad lingüística nacional mediante la creación de diferentes estamentos para cumplir y hacer cumplir los derechos lingüísticos individuales, colectivos nacionales y colectivos comunitarios. Así se creó la Secretaría de Políticas Lingüísticas y la Academia de la Lengua Guaraní que tiene como principal objetivo proteger las lenguas indígenas del Paraguay y la comunicación visogestual.

En relación a la caracterización económica del país, los principales indicadores económicos señalan que Paraguay cuenta con un Producto Interno Bruto (PIB) de 39.836 (millones USD) y un Producto Interno Bruto Per Cápita de 5.618 (USD) de acuerdo a los datos ofrecidos por el Banco Central del Paraguay y publicados en el Informe País de la Dirección Nacional de Aduanas (DNA, 2018).

Otro indicador a tener en cuenta es el Índice de Desarrollo Humano (IDH). De acuerdo al Informe sobre Desarrollo Humano 2020, el IDH de Paraguay en 2019 fue de 0.728, lo que sitúa al país en la categoría de desarrollo humano alto y en el 103° lugar de 189 países y territorios. Entre 1990 y 2019, el IDH de Paraguay aumentó de 0.598 a 0.728 (21.7%) (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo [PNUD], 2020).

Con respecto a las tres dimensiones básicas del desarrollo humano que evalúa el PNUD, el informe detalla lo siguiente:

Entre 1990 y 2019, la esperanza de vida al nacer en Paraguay aumentó en 5.7 años, los años promedio de escolaridad aumentaron en 2.8 años y los años esperados de escolaridad aumentaron en 4.1 años. El Ingreso Nacional Bruto (INB) per cápita de Paraguay creció en torno a un 48.9% entre 1990 y 2019.

Organización política

La Constitución Nacional establece en su Artículo 1 – De la forma del Estado y de Gobierno que “La República del Paraguay es para siempre libre e independiente. Se constituye en Estado social de derecho, unitario, indivisible, y descentralizado”. Adopta la democracia representativa, participativa y pluralista dentro de un régimen presidencialista con la división tripartita de los poderes como forma de gobierno.

En términos de división política, son 17 departamentos y 1 capital que comprenden el territorio nacional: Alto Paraguay, Alto Paraná, Amambay, Asunción, Boquerón, Caaguazú, Caazapá, Canindeyú, Central, Concepción, Cordillera, Guaira, Itapúa, Misiones, Ñeembucú, Paraguari, Presidente Hayes y San Pedro.

Desde el 15 de agosto de 2018, el Poder Ejecutivo está encabezado por el Presidente Mario Abdo Benítez y el Vice Presidente Hugo Adalberto Velázquez Moreno, quienes tienen a su cargo el nombramiento de los 18 ministros. El Poder Legislativo o Congreso Nacional está compuesto por la Cámara de Senadores (45 miembros de representación nacional) y la Cámara de Diputados (80 miembros correspondientes a los 17 departamentos y la capital).

El Poder Judicial o Corte Suprema de Justicia (CSJ) está compuesta por 9 miembros, organizados a su vez en tres salas, integradas por tres ministros cada una: la Sala Constitucional, la Sala Civil y Comercial, y la Sala Penal.

Con el fin de obtener una caracterización del gobierno actual, resulta necesario señalar que el Presidente Mario Abdo Benítez proviene de una familia íntimamente ligada a la dictadura militar de Alfredo Stroessner. Su padre, también llamado Mario Abdo, ejerció el rol de secretario privado del dictador (La Nación, 2017).

Su candidatura fue impulsada y sostenida por la Asociación Nacional Republicana (ANR), partido en el que inició su carrera política en el 2005. Se trata de una agrupación política de tendencia nacionalista y conservadora fundada el 11 de septiembre de 1887. Salvo por la primera parte del Siglo XX (1904 a 1946) y el período entre 2008 y 2013,

este ha sido el partido gobernante en el país, constituyéndose en la fuerza política hegemónica².

Desde los tiempos electorales en 2018 creció la brecha interna entre los movimientos Colorado Añetete y Honor Colorado (La Nación, 2021). La primera soporta al presidente, la segunda es liderada por quien le antecedió en el cargo, Horacio Cartes, un poderoso magnate cuya fortuna se vincula a un conglomerado de empresas que abarcan los rubros industriales, bebidas, bancario, comestible, aeronáutica, hotelería, publicidad, ganadería, frigoríficos, cadena de farmacias, cemento, distribución de combustible, transporte, un club de fútbol y varios medios de comunicación (Grupo Cartes, 2021) .

El gobierno colorado hasta el día de hoy atravesó dos momentos de crisis de gobernabilidad. El primero en 2019, luego de la firma de un acuerdo secreto con Brasil sobre la compra del excedente de energía producida por la represa de Itaipú que fue filtrado días después de su aprobación y anulado a raíz de la presión social (Duarte, 2019). La segunda crisis estuvo relacionada a las manifestaciones populares contra la malversación de los recursos del Estado ante la crisis de la pandemia, el aumento del desempleo, el rápido colapso sanitario por la baja inversión en el sistema de salud y la afiliación masiva de ciudadanos a la ANR sin el consentimiento de los mismos (La Nación, 2021). En ambas coyunturas se evidenció el pacto entre las facciones de la ANR dado el apoyo recibido ante la promoción del juicio político al Presidente por parte de la oposición.

El contexto de derechización del discurso político, las declaraciones enaltecedoras sobre la dictadura militar, las posturas contra de la diversidad sexual, las mujeres y las alianzas regionales e internacionales con gobiernos conservadores como el de Trump (EEUU), Bolsonaro (Brasil), Netanyahu (Israel), Macri (Argentina) y Piñera (Chile), la oposición a gravar impuestos a las grandes fortunas en un contexto de crisis, por citar algunos ejemplos, manifiestan una tendencia político ideológica y programática a favor del actual estado de las cosas en Paraguay, uno de los países más desiguales de la región.

2 En la actualidad la ANR cuenta con mayoría simple en la Cámara de Senadores y con mayoría absoluta en Cámara de Diputados. Más del 50% del padrón nacional está afiliado a este partido y las veces que ganó la Presidencia de la República del Paraguay lo hizo sin necesidad de alianzas formales con otros partidos políticos.

Contexto político actual y la pandemia

El primer caso confirmado de la pandemia de COVID-19 en Paraguay se dio a conocer el 7 de marzo de 2020. Desde entonces fueron aplicadas una serie de medidas que forman parte de la política de salud pública para combatir la pandemia que incluyeron el aislamiento sanitario de la población, el control y posterior cierre de fronteras, la restricción de desembarque de extranjeros, el toque de queda nocturno, así como medidas económicas y sociales para paliar sus efectos.

El 10 de marzo de 2020 fue emitida la resolución 308 del Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) por la cual se suspendieron las clases en las instituciones de gestión oficial, privadas y privadas subvencionadas en todos los niveles y modalidades correspondientes a dicha cartera del Estado (MEC, 2020).

Desde entonces las actividades educativas se realizaron a través de clases y tareas por medio de plataformas virtuales, a pesar de las limitaciones que conlleva su aplicación. La dificultad principal representó el costo y acceso a Internet, la falta de herramientas tecnológicas para docentes y para las familias paraguayas, además de la ausencia de políticas de salud específicamente dirigidas al sector educativo.

Otras alternativas menores fueron el desarrollo de clases por televisión y radios públicas en horarios determinados y la entrega de material físico a los padres al momento de la distribución de kits de alimentos en comunidades donde los alumnos no puedan asistir a las clases a distancia.

Desde el 2 de marzo de 2021, el sistema educativo retomó las clases en un formato híbrido, combinando e intercalando la presencialidad con clases a distancia por días y grupos de alumnos, atendiendo al "Protocolo y guía operativa para el retorno seguro a instituciones educativas 2021" elaborado por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) y el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social (MSPBS).

El jueves 03 de junio de 2021, la Dirección General de Vigilancia de la Salud, organismo dependiente del MSPBS, presentó un reporte sobre la situación epidemiológica del país en el que establecieron un promedio diario de 2.875 nuevos casos con una tendencia creciente en la curva de contagios (ABC, 2021).

De acuerdo a los datos recabados por la Organización Panamericana de la Salud (PAHO), desde el inicio de la pandemia, hasta el momento en que se redactó este artículo, Paraguay registra un total de 391.436 casos, 10.834 muertes y 324.961 personas recuperadas (PAHO, 2021).

Actualmente, el virus del SARS-CoV-2, que causa la enfermedad de la COVID-19, circula por prácticamente todo el territorio nacional. El 18 de febrero de 2021, llegaron las primeras dosis de Vacunas antiCOVID-19 al Paraguay, compuestas por 4000 dosis de la Vacuna Sputnik V, en principio, destinadas a personal de blanco. La vacunación inició el 22 de febrero de 2021, en los principales centros de salud del país.

Características del sistema educativo

Organización del sistema: niveles etapas modalidades

El sistema educativo según la Ley N° 1.264: General de Educación está organizado en cuatro niveles: inicial, escolar básico, medio y superior (Tabla 1). La Educación Inicial es de carácter obligatorio y es gratuita en las escuelas públicas de gestión oficial, donde se atiende a niñas y niños de hasta 5 años de edad. Está dividida en dos etapas: la etapa 1, llamada maternal, está destinada a niñas y niños desde el nacimiento hasta los 3 años de edad. La etapa 2 está dirigida a niñas y niños de 3 hasta 5 años de edad.

La Educación Escolar Básica tiene una duración de nueve años, es de carácter obligatorio y gratuito en las escuelas públicas de gestión oficial, atiende a niños entre 6 y 14 años de edad y se encuentra organizada en tres ciclos.

La Educación Media es obligatoria desde el año 2010, nivel al que acuden adolescentes entre 15 y 17 años de edad. Existen diferentes tipos de énfasis o bachilleratos técnicos que se desarrollan a lo largo de tres años.

La Educación Superior incluye grados universitarios, institutos de formación docente e institutos técnicos superiores. Los grados no universitarios ofrecen profesionalización y formación docente inicial, cursos de especialización, capacitación y actualización a docentes en

servicio. Los grados universitarios, tanto del sector público como del privado, son de carácter autónomo y están regidos por sus respectivos rectorados. Estos últimos comprenden licenciaturas, especializaciones, maestrías y doctorados

Educación inicial, básica y media

El sistema educativo formal cuenta con una matrícula total de 1.389.655 estudiantes distribuidos en 9.967 instituciones educativas en diferentes niveles. La mayor parte de la oferta educativa, en todos los niveles, sigue siendo pública u oficial (77%). Las instituciones privadas subvencionadas absorben el 13% de la matrícula y la modalidad privada el 10% (Tabla 1).

Tabla 1. Matrícula del sistema educativo.

Matrícula	Cantidad	%
Modalidad Pública u Oficial	1.071.677	77
Modalidad Privada	142.409	10
Modalidad Subvencionada	175.569	13
Matricula Total	1.389.655	100

Fuente: Sistema Integrado para la Gestión del Ministerio de Educación y Ciencias 2021 (SIGMEC 2021).

Educación Superior

En el campo de la Educación Superior, Paraguay tiene una tasa neta de asistencia de 25,6%. Un condicionante que se observa claramente es el nivel de ingresos, donde los más altos tienen una tasa neta de asistencia del 49% mientras que los más bajos de 17%. Esta tasa disminuyó en la primera década del Siglo XXI, pero nuevamente aumentó hacia finales de la segunda década (2018), por lo que se podría pensar en la profundización de la segmentación social en el acceso a la educación superior.

Docentes en formación y en ejercicio

La formación docente en Paraguay tiene un carácter terciario no universitario con una duración de tres años, con prácticas educativas anuales. Es ofrecida en Institutos de Formación Docente (IFD) y en algunas universidades o institutos superiores habilitados. También

existen licenciaturas en educación con duración de cuatro años que se desarrollan en universidades o institutos superiores habilitados, no en los IFD ya que éstos no pueden otorgar títulos de grado (Tabla 2).

Tabla 2. Las instituciones educativas del subsistema de la educación superior.

Instituciones		Sector				Total
		Privado		Oficial		
		F	%	F	%	
1. Universidades		45	85	8	15	53
2. Institutos superiores		30	81	7	19	37
3. Institutos profesionales de tercer nivel	3.1 Institutos de formación docente	50	58	40	42	90
	3.2 Institutos técnicos	222	92	5	8	227
Total		348	82	75	18	407

Fuente: Consejo Nacional de Educación y Ciencias (CONEC, 2011).

La formación en servicio, como ya se mencionó, constituye una responsabilidad del MEC. También puede ser promovida y apoyada por los gobiernos departamentales, las municipalidades, las entidades privadas y las organizaciones gremiales.

En lo que se refiere al nivel formativo de los docentes en ejercicio datos del MEC señalan que el mayor porcentaje de educadores son profesores egresados de formación docente, sobre todo los que se encuentran en el nivel inicial (CINE 0) y los de los dos primeros ciclos de la Educación Escolar Básica (CINE 1). En el tercer ciclo de la EEB, equivalente a la secundaria baja (CINE 2) se puede notar un importante aumento de docentes egresados universitarios, tendencia que aumenta aún más en la educación media, equivalente a la secundaria alta (CINE 3). Por lo tanto, a mayor nivel educativo de enseñanza, mayor es la presencia de docentes con formación universitaria. Esto también se puede vincular con el énfasis disciplinar que se da en Paraguay a partir del tercer ciclo de la EEB (CINE 2), donde ya los docentes son especialistas por disciplinas de acuerdo con lo establecido en la malla curricular (como lengua, matemática, ciencias, arte, etc.).

Principales indicadores educativos

El promedio, a nivel nacional, de años de escolaridad entendido como el grado de instrucción formal de la población es 9, 7 (SITEAL, 2019). Este promedio ha aumentado en todos los niveles socioeconómicos entre el año 2002 y el 2018, pasando de 4,4 a 6 años en promedio en el primer quintil, y de 10,2 a 13 años en promedio en el quintil de mayores ingresos. Un aumento de 1,6 y 2,8 años respectivamente. Sin embargo, apenas desde el tercer quintil se cumplirían nueve años de escolaridad promedio en 2018, que corresponden a enseñanza básica completa (asumiendo que el estudio no considera educación inicial). Esto significa que es necesario continuar los esfuerzos en aumentar los años de escolaridad de la población, en especial en los dos quintiles de menor ingreso (Figura 1).

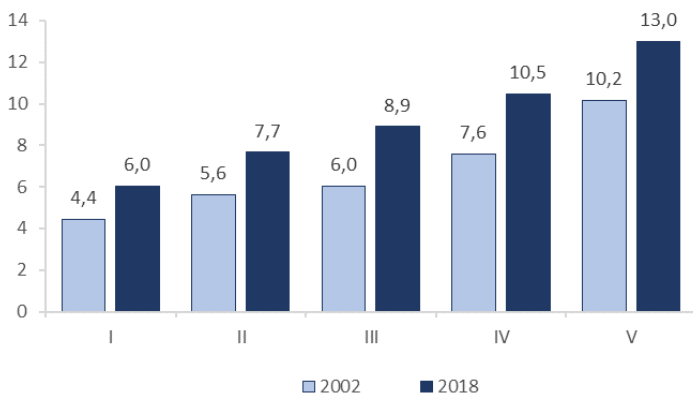


Figura 1. Evolución del promedio de años de escolaridad por nivel socioeconómico (en años de escolaridad), años 2002 y 2018.

Fuente: Observatorio Educativo Ciudadano, 2020.

La proporción de estudiantes que egresa de las instituciones educativas de educación básica ha aumentado de 48,0% a 56,6%, mientras que la proporción de egreso en enseñanza media aumentó de 30,6% a 38,9%, es decir, en ambos niveles se presentaron incrementos de sobre 8 puntos porcentuales en un periodo de 5 años. Existe un

evidente progreso en la culminación de la enseñanza básica y media aunque persisten altos niveles de deserción escolar, considerando que menos de un 40% de los estudiantes matriculados inicialmente en el primer ciclo de educación escolar básica finalizó la enseñanza media. Lo anterior significa que en 2015 hubo una tasa de deserción en torno a 40% en la educación básica y 60% en educación media (Figura 2).

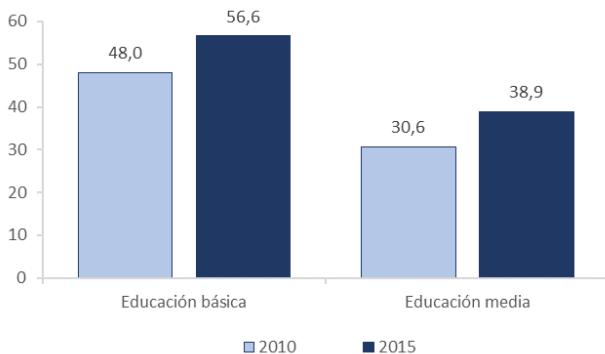


Figura 2. Evolución de la proporción de egreso de las instituciones educativas por nivel educacional (en %), años 2010 y 2015

Fuente: Observatorio Educativo Ciudadano, 2020.

En lo que se refiere a la educación media, entre 2010 y 2017 la proporción de adolescentes de entre 15 y 17 años que no asiste a una institución educativa disminuyó en torno a 8,5 puntos porcentuales, con mayor énfasis en los sectores rurales, donde pasó de un 39,1% a 28,2%. En el sector urbano, esta proporción también disminuyó, pasando de 22,2% a 16,1%. En ambos casos se presentó una disminución de alrededor de 30% en siete años, esto demuestra que la cobertura en educación media ha aumentado relativamente igual, en ambos sectores (Figura 3).

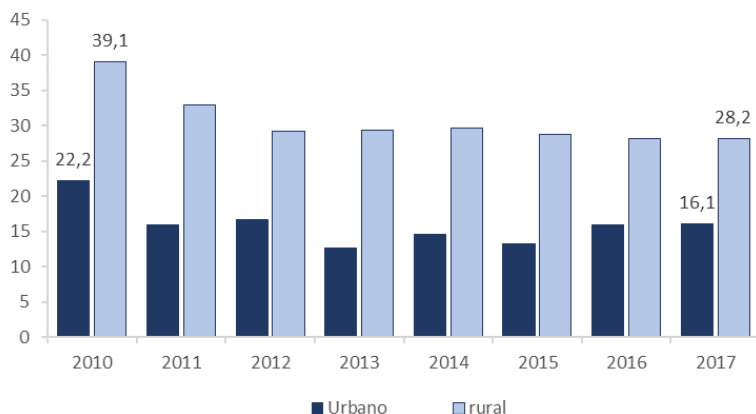


Figura 3. Proporción de la población entre 15 y 17 años que no asiste a una institución educativa, según sector urbano o rural (en porcentajes), años 2010 – 2017.

Fuente: Observatorio Educativo Ciudadano, 2020.

Respecto al porcentaje de analfabetos en el Paraguay, la Encuesta Permanente de Hogares (2019) refiere que son 338.350 personas de 15 años y más (6,7%) quienes no saben leer ni escribir. El porcentaje de mujeres analfabetas (7,3%) es mayor al porcentaje de los hombres que se encuentran en esta situación (6,2%). La problemática del analfabetismo cobra mayor relevancia aún al observar que desde el año 2015 la medida ha venido en aumento.

Paraguay integró el primer grupo de países que participó en el Programa Internacional de Evaluación de los Alumnos para el Desarrollo (PISA-D, por sus siglas en inglés), con una mayor desagregación de sus puntajes y con la adaptación de algunos ítems respecto a la Prueba PISA tradicional. Esta prueba es una estrategia de expansión a países en desarrollo (Paraguay participa en PISA – D, junto con Guatemala, Panamá y Ecuador y países de África y Asia) que se aplica a estudiantes de 15 años (INEE, 2018).

Los niveles debajo de 1b, nivel 1b y nivel 1 representan los *niveles por debajo del nivel básico*, es decir, señala las competencias básicas que no son logradas por los estudiantes. El nivel 2, es el *nivel básico* y

da cuenta de los estudiantes que empiezan a demostrar competencias que les permitirán participar de manera efectiva y productiva en su vida como estudiantes, trabajadores y ciudadanos. Los niveles 3, 4, 5 y 6 representan a quienes se encuentran *por encima del nivel básico*, esto representa a los estudiantes que alcanzan el nivel 3 y niveles superiores demuestran competencias que les permitirán participar de manera efectiva y productiva en su vida como estudiantes, trabajadores y ciudadanos.

Los porcentajes en áreas como Matemática (92%), Ciencias (76%) y Lectura (68%) señalan niveles por debajo del nivel básico y que no son logrados por los estudiantes de Paraguay (Figura 4). En el nivel básico o nivel 2 apenas se tiene el 8% de competencias en matemáticas y en los niveles 3, 24 % Ciencias, y nivel 4, 32% en el área de Lectura. Esto coloca a Paraguay por debajo de países como Guatemala, Honduras o Ecuador. En resumen, los resultados de la prueba PISA – D, presentados en diciembre 2018, muestran los bajos niveles obtenidos por los estudiantes paraguayos en comparación con sus pares latinoamericanos.

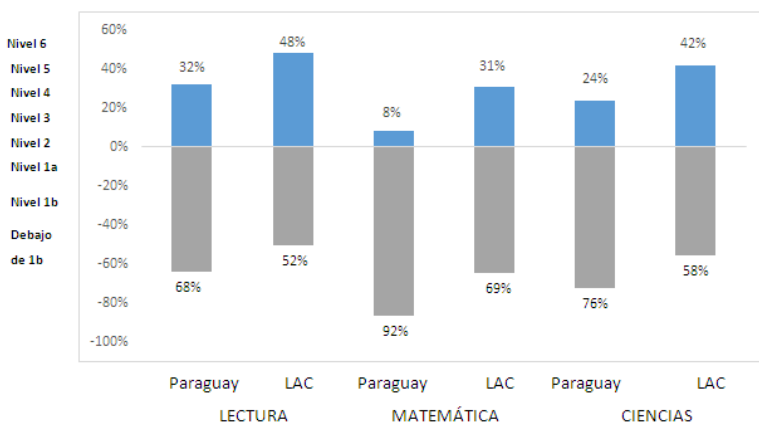


Figura 4. Niveles de competencia Paraguay y en América Latina. Año 2018.

Fuente: Insitituto Nacional de Evaluación Educativa – Ministerio de Educación y Ciencias (INEE-MEC, 2018)

Descripción y análisis de los datos relevados en la encuesta a docentes

Descripción de la investigación

La encuesta “Trabajo docente en tiempo de pandemia - Paraguay” se realizó en búsqueda de datos que permitan comprender la incidencia de la situación de pandemia en la educación. Concretamente los objetivos de realización de la misma fueron:

Objetivo General:

- Analizar los impactos de las medidas de aislamiento social, impuestas por la pandemia de la COVID-19 sobre el trabajo docente en las instituciones educativas públicas del Paraguay en el nivel escolar básico y medio.
- Objetivos Específicos:
 - Averiguar qué actividades están realizando los docentes durante el periodo de distanciamiento social y en qué condiciones se realizan esas actividades.
 - Reconocer los conocimientos que tienen los docentes para realizar las actividades no-presenciales, el empleo de tecnología y uso de equipos, y el soporte ofrecido por las instituciones educativas y órganos públicos de educación para ese fin.
 - Conocer la percepción de los docentes sobre la efectividad de su trabajo realizado durante la pandemia.
 - Analizar los impactos de las actividades de enseñanza a distancia en la salud de los docentes.

El proceso de recolección se llevó a cabo respetando las orientaciones dadas por el Ministerio de Salud Pública y Bienestar Social. Es por ello que los cuestionarios fueron adaptados a una plataforma de *Google Forms* de tal forma a socializar con las y los docentes el enlace y solicitar su completamiento. El cuestionario enviado es una adaptación del cuestionario elaborado por el Grupo de Estudios sobre Políticas Educativas y Trabajo Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG) teniendo en cuenta denominaciones del sistema educativo paraguayo.

La encuesta fue realizada por la Red ESTRADO/Paraguay y la Internacional de la Educación América Latina, en alianza con la Organiza-

ción de Trabajadores de la Educación del Paraguay-Auténtica Sindicato Nacional (OTEP-A-SN) y la Unión Nacional de Educadores Sindicato Nacional (UNE SN), junto con otras organizaciones que integran la Red Por el Derecho a la Educación.

Cada una de estas organizaciones informó sobre la realización de la encuesta a través de programas radiales y compartió el enlace con docentes utilizando las redes sociales, el *WhatsApp* y el correo electrónico. El objetivo fue conseguir la mayor participación posible de las y los profesores de instituciones educativas públicas de todo el país.

Considerando los criterios de inclusión de las y los participantes, se trata de una encuesta cuantitativa con UNA muestra no probabilística, ya que no se estableció un número previo de docentes para responder el cuestionario ni una lista de cuáles profesores debería constar en la muestra para su selección aleatoria.

La recolección de datos se realizó entre los meses de octubre del 2020 y febrero del 2021. La muestra de la encuesta resultó ser de 669 encuestados en todo el país. Este es el número final de encuestas procesadas luego de un análisis de consistencia de la base de datos. A partir de ello se desarrolló este informe técnico.

Resultados de la encuesta

Perfil de las y los docentes

El 72% de las personas encuestadas son docentes mujeres (Tabla 3), lo que guarda relación con los porcentajes a nivel nacional, donde las mujeres representan el 70% de docentes en aula en Paraguay según datos del MEC (2019).

Tabla 3. Docentes encuestadas/os por sexo.

Sexo	Frecuencia	Porcentaje
Femenino	483	72,2
Masculino	186	27,8
Total	669	100,0

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

La edad promedio de las y los docentes encuestados es de 42 años, distribuidos entre 22 y 69 años (Tabla 4). A nivel nacional el promedio de edad de las y los docentes es de 41 años (SIGMED, 2019).

Tabla 4. Media de edad de docentes encuestadas/os.

	N	Mínimo	Máximo	Media	Desviación estándar
Edad	669	22,0	69,0	42,166	7,3589

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

El 94% de las y los docentes encuestados trabaja en instituciones educativas oficiales y el 6 % en instituciones educativas privadas subvencionadas (Tabla 5). Cabe señalar que el estudio no incluyó a docentes de instituciones educativas privadas.

Tabla 5. Docentes encuestadas/os según tipo de instituciones.

Tipo de institución	Frecuencia	Porcentaje
Oficial	627	93,7
Privada subvencionada	42	6,3
Total	669	100,0

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

El 76% de las y los docentes encuestados trabajan en educación escolar básica (primer, segundo y tercer ciclos), el 14% en educación media y el 10% en educación inicial (Figura 5).

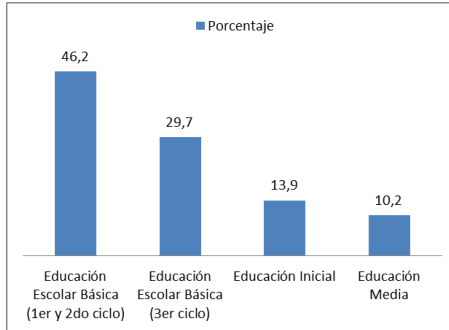


Figura 5. Docentes encuestadas/os por nivel educativo.

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

Además de los niveles educativos citados más arriba, el 45% de las y los encuestados se desempeñan como docentes en modalidades especiales, en especial en educación rural (14%) y en programas de educación de personas jóvenes y adultas (11%) (Figura 6).

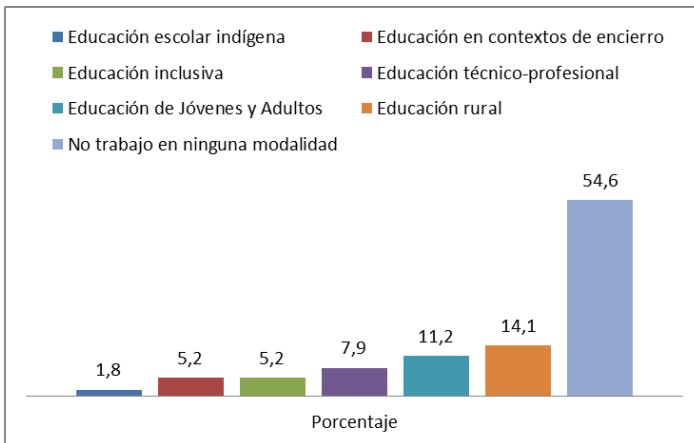


Figura 6. Docentes por modalidades especiales.

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

Formación y utilización de tecnologías digitales

Respecto a la experiencia y/o formación para realización de aulas a distancia, la mayoría de las y los docentes (83%) no tenía experiencia, previa a la pandemia, en dictar clases no presenciales o a distancia (Figura 7).

Como se puede observar en la Figura 10, el 17% de las y los docentes considera difícil o muy difícil el manejo de tecnologías digitales, para la mayoría (56%) el manejo de las tecnologías digitales ha implicado una dificultad regular.

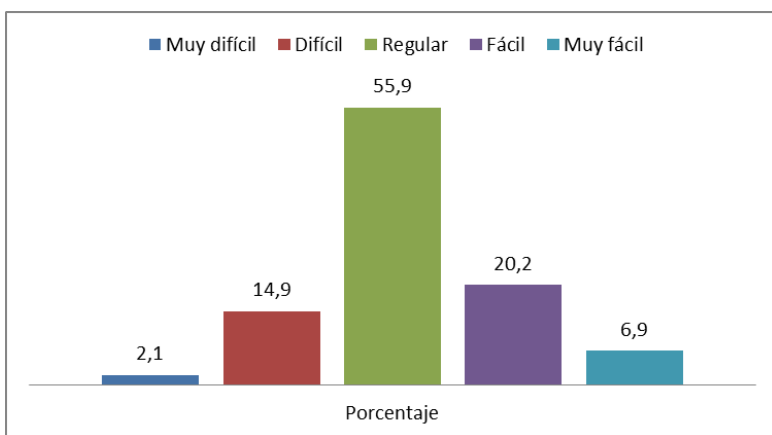


Figura 7. Dificultad en el manejo de tecnologías digitales.

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

En cuanto a las capacitaciones que actualmente están recibiendo, el 46% se ha formado por cuenta propia y solo el 19% participa en cursos ofrecidos por el (MEC). También hay un porcentaje importante (17%), que no está recibiendo ninguna formación para el uso de tecnologías y clases a distancia (Figura 8).

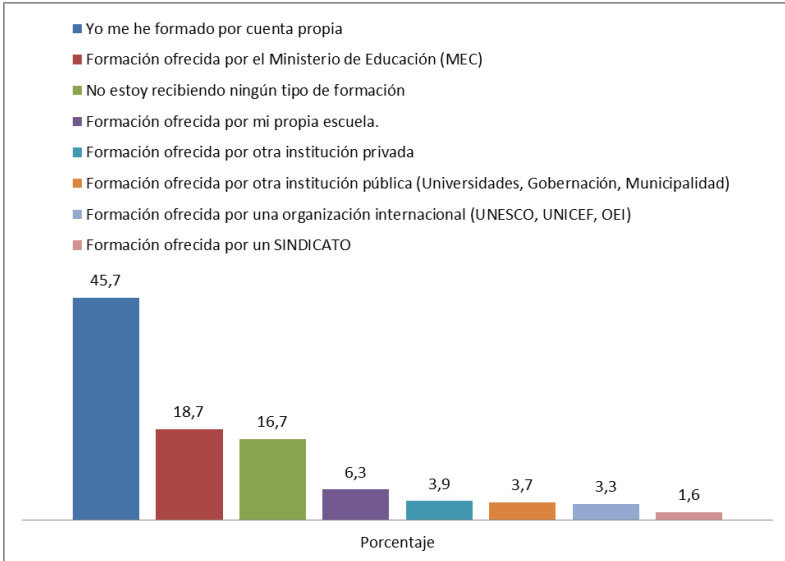


Figura 8. Participación en formación para el uso de tecnologías digitales en el aula.

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

En cuanto a la formación y utilización de tecnologías digitales, un aspecto que pasó a ser clave en el desarrollo de las clases en el marco de la pandemia por su destaque en la encuesta, es el alto porcentaje de docentes encuestados/os no tiene experiencias previas de utilización de aulas virtuales. Así mismo considera que para la mayoría la utilización de tecnologías digitales representa una dificultad regular, habiéndose formado casi el 46% por cuenta propia, con un nivel bajo de formación por parte del MEC.

Suspensión de clases presenciales y desarrollo de actividades remotas/a distancia

En el momento de la encuesta, el 84% de las y los docentes llevan a cabo actividades no presenciales desde sus hogares. Cantidades más reducidas señalan que no realizan actividades escolares desde la casa, sino que distribuyen actividades escolares en la casa de las y los

estudiantes (7%) o que realizan las actividades no presenciales desde la institución educativa (5%) (Figura 9).

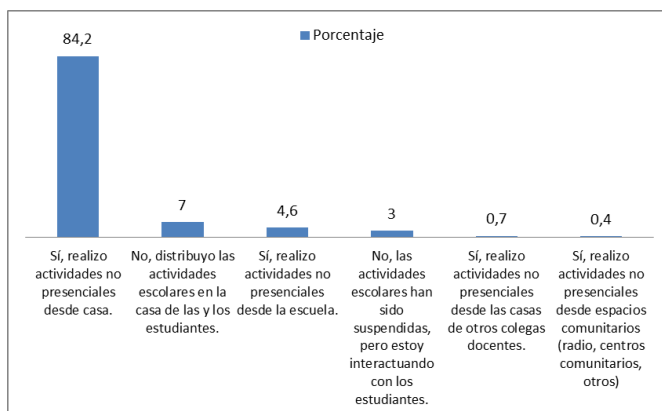


Figura 9. Realización de actividades de trabajo no presenciales durante la pandemia.

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

Como se puede observar en la Figura 10, el 63% de las y los encuestados señalan que cuentan con dispositivos para dictar clases no presenciales. En contrapartida, un 28% no cuenta con dispositivos.

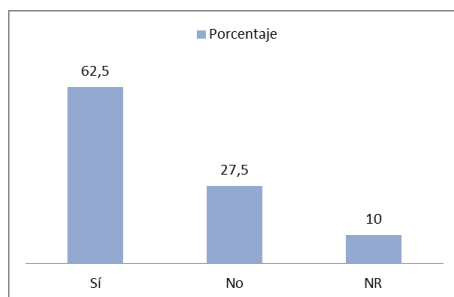


Figura 10. Dispositivos y recursos en clases para dictar aulas no presenciales (a distancia).

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

El principal recurso tecnológico utilizado por docentes desde sus hogares para el desarrollo de las clases no presenciales es la notebook (35%) y en segundo lugar se encuentra el celular (24%) (Tabla 6).

Tabla 6. Recursos tecnológicos utilizados en tu hogar para impartir clases no presenciales (a distancia).

	Frecuencia	Porcentaje
Computadora fija (PC)	4	0,6
Tablet	17	2,5
Celular	161	24,1
Notebook	236	35,3
NR	251	37,5
Total	669	100

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

Un alto porcentaje de docentes (40%) que no tiene uso exclusivo de sus recursos tecnológicos y debe compartir sus equipos informáticos con otros miembros del hogar (Tabla 7).

Tabla 7. Utilización exclusiva de recursos tecnológicos en el hogar.

Exclusividad	Frecuencia	Porcentaje
Sí, otras personas del hogar utilizan estos recursos.	264	39,5
NR	251	37,5
No, solo lo uso yo.	154	23,0
Total	669	100,0

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

El mayor porcentaje de docentes (30%) debe utilizar un plan de datos móviles para realizar sus actividades en forma remota y un 29% cuenta con internet de banda ancha (Tabla 8).

Tabla 8. Acceso a internet en la casa, para usar en actividades fuera del aula (de forma remota).

Tipo de acceso	Frecuencia	Porcentaje
Otro tipo (radio; dial-up; etc.).	5	0,7
No tengo acceso a Internet en casa.	16	2,4
Internet de banda ancha.	195	29,1
Plan de datos móviles.	202	30,2
NR	251	37,5
Total	669	100,0

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

En cuanto a los recursos tecnológicos utilizados por las y los docentes, el 84% de las y los docentes encuestados lleva a cabo actividades no presenciales desde sus hogares, a raíz de las medidas de aislamiento social adoptadas por el gobierno en el marco de la pandemia. En este contexto, el 63% de las y los encuestados señala que cuenta con dispositivos para dictar clases no presenciales y un 28% no cuenta con dispositivos. De estos dispositivos el 35% tiene notebook y el 24% celular.

De las personas que manifiestan tener dispositivos, el 40% comparte el uso con otras personas en el hogar. El 30% de las y los encuestados realiza las actividades remotas con internet obtenido de un plan de datos móviles. Estas condiciones dan cuenta de limitaciones con que cuentan docentes para la realización de actividades no presenciales en sus hogares, desde el uso no exclusivo de sus dispositivos y el tipo de dispositivos, condiciones que son de vital importancia para el desarrollo de sus actividades bajo la modalidad de educación a distancia adoptada por el MEC.

Condiciones de trabajo docente e intercambio docentes - estudiantes

En cuanto a las condiciones de trabajo, el 76% de las y los docentes encuestados afirma que aumentó la cantidad de horas dedicadas a la preparación de las clases (Figura 11).

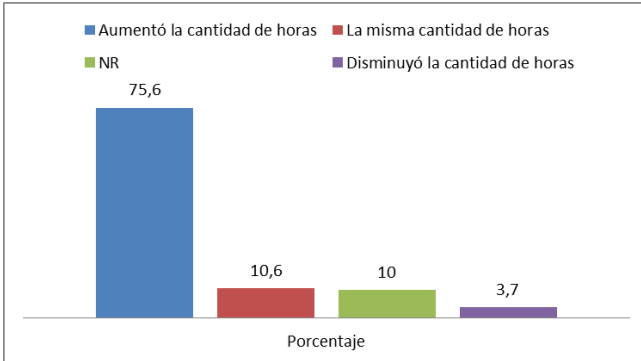


Figura 11. Dedicación en horas a la preparación de clases no presenciales en comparación con las presenciales.

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

El apoyo del MEC a docentes se traduce principalmente (78%) en la disponibilización de la plataforma en internet. Otros apoyos han sido escasos, según las personas encuestadas: disponibilización de apoyo pedagógico (1,2%), disponibilización de material impreso para estudiantes y profesores (2,1%) y disponibilización de clases por TV o radio (2,2%) (Figura 12).

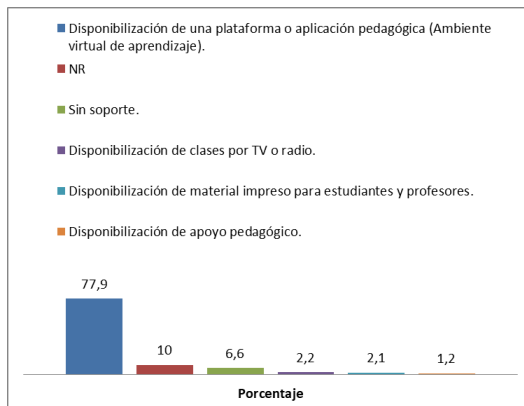


Figura 12. Apoyo ofrecido por el MEC/escuelas y colegios para llevar a cabo actividades fuera del aula.

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

En cuanto a las tareas realizadas por docentes durante la interrupción de las clases presenciales, la principal ha sido la elaboración de actividades para enviar a las y los estudiantes (52,3%) y la lectura y corrección de trabajos enviados por estudiantes (20,2%). Otras tareas realizadas, pero en menor proporción, han sido: seguimiento y tutoría a estudiantes en sus tareas y tareas administrativas. Es llamativo el poco lugar que ha ocupado el apoyo psicosocial a estudiantes (0,3%) (Figura 13).

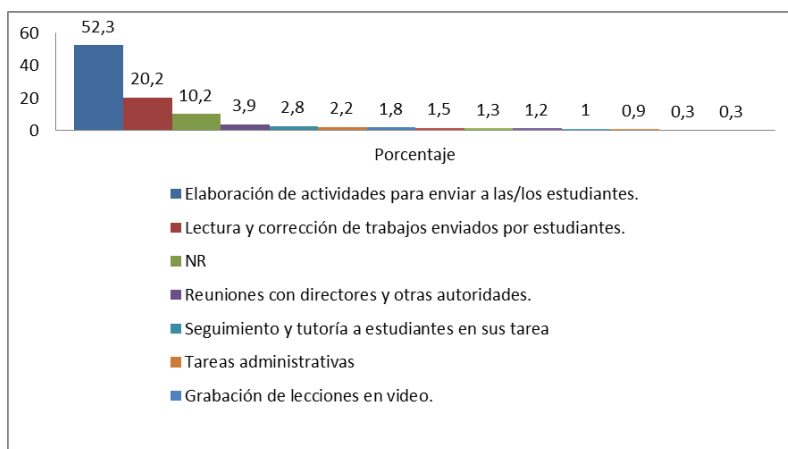


Figura 13. Actividades realizadas durante la interrupción de clases presenciales.

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

En cuanto a las actividades docentes que realizan fuera de la casa, la más importante es la visita a las y los estudiantes para entrega o retiro de materiales impresos; o por otros motivos (34%). También un porcentaje importante señaló la asistencia a la escuela/colegio para realizar tareas administrativas u organizativas (20%) y la entrega de alimentos o trabajo en comedores (13%) (Figura 14).

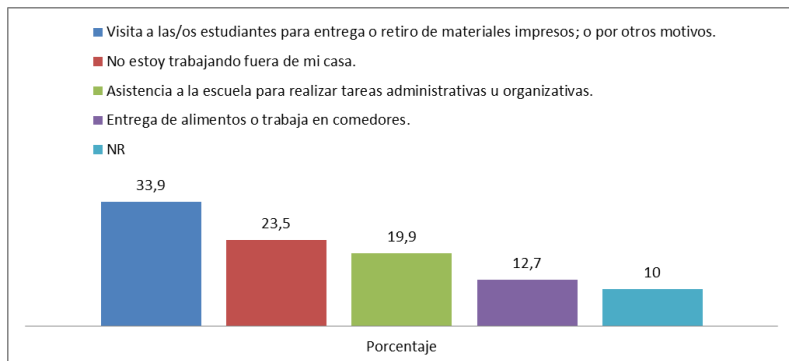


Figura 14. Actividad fuera del hogar, por su trabajo docente.

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

Según la percepción de docentes, la proporción de estudiantes que ha podido mantener intercambios con regularidad son más de la mitad (30%), todas/os o casi todas/os (23%), menos de la mitad (11%) y con muy pocas/os (8%) (Figura 15).

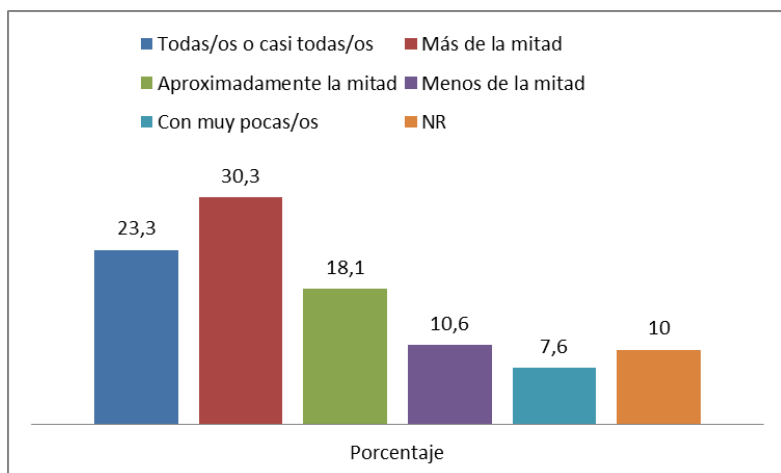


Figura 15. Proporción de intercambios entre docentes y estudiantes.

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

En los casos de disminución de la participación estudiantil, el principal motivo es la falta de acceso a internet ni a otros recursos necesarios (47%). Resaltan que las y los estudiantes no se sienten motivados para realizar las actividades (8%) y que las familias no pueden ayudarlos a realizar actividades escolares (5%) (Figura 16).

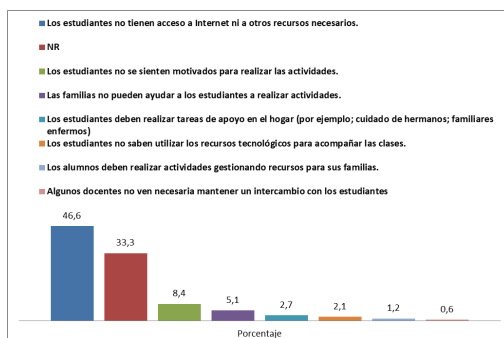


Figura 16. Disminución de la participación: motivos.

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

Otro hecho que emerge de la encuesta es la escasa participación de estudiantes con discapacidad. El 65% de las y los docentes respondió que no participan y el 24% que sí participan y que han adaptado las actividades propuestas para estos estudiantes (Figura 17).

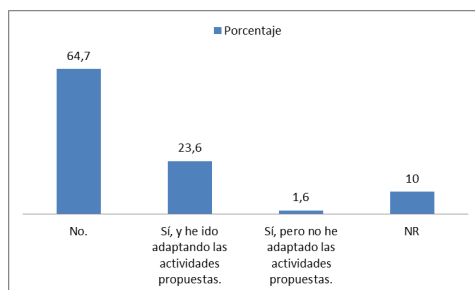


Figura 17. Participación de estudiantes con discapacidad.

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

En cuanto a los medios utilizados para comunicarse con sus estudiantes o sus familias y para desarrollar su propuesta pedagógica, el 82% de encuestadas y encuestados manifestó que utilizó el *whatsapp*, el 44,5% los llamados telefónicos y el 37,2 materiales impresos que les llevan a sus casas o que ellos recogen (Figura 18).

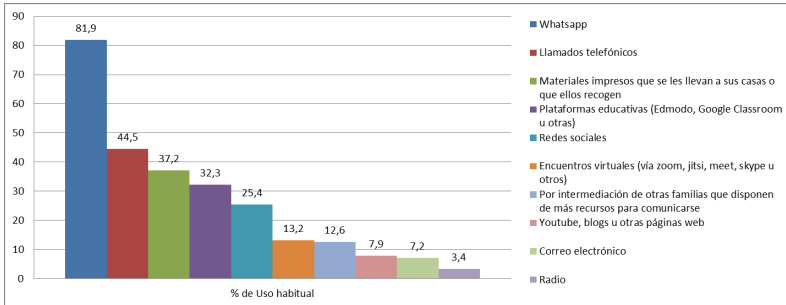


Figura 18. Medios para comunicarse con estudiantes/familias y desarrollar su propuesta pedagógica.

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

Resumiendo, en cuanto a las condiciones de trabajo, el 76% de las y los docentes encuestados afirman que aumentó la cantidad de horas dedicadas a la preparación de las clases y que para esto el apoyo del MEC consistió en la disponibilización de la plataforma en internet (78%), aun cuando la misma ha sido muy cuestionada por docentes, madres y padres, así como estudiantes. La principal tarea en este periodo ha sido la elaboración de actividades para enviar a las y los estudiantes (52,3%) y la lectura y corrección de trabajos enviados por estudiantes (20,2%). En cuanto a las actividades docentes que realizan fuera de la casa, la más importante es la visita a las y los estudiantes para entrega o retiro de materiales impresos; o por otros motivos (34%).

En cuanto al intercambio entre docentes y estudiantes, el 30% considera que se ha podido mantener vínculos con más de la mitad del grupo de estudiantes, lo cual es preocupante. Las y los docentes consideran que la principal causa de esta disminución es la falta de acceso a internet y a otros recursos necesarios (47%). En cuanto a la diversidad

de la población estudiantil, el 65% de las y los docentes expresan que estudiantes con discapacidad no participan de los procesos. La comunicación con estudiantes se mantiene a través de *whatsapp* (82%) y llamadas telefónicas (44, 5%).

Expectativa docente sobre los contenidos impartidos al finalizar la educación a distancia

Según docentes encuestadas y encuestados, el periodo de excepcionalidad que ha constituido la pandemia ha contribuido a repensar principalmente dos aspectos de la organización escolar: la organización de las disciplinas escolares (31%) y las formas/modalidades de enseñanza (25%) (Figura 19).

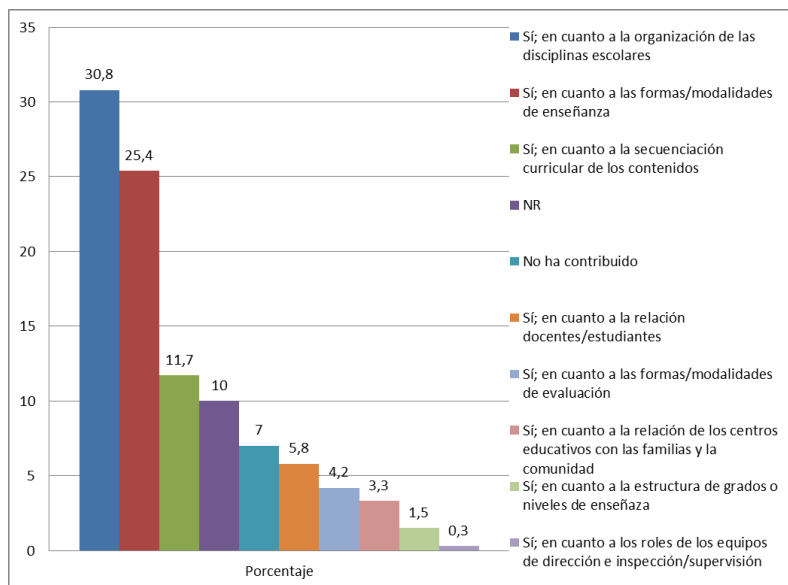


Figura 19. Contribución a repensar formas de organización escolar.

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

En cuanto a repensar la organización escolar, el 35% de docentes expresa seguir con la planificación estipulada por el MEC y 21% que está adaptando los contenidos a actividades que sean capaces de realizar con autonomía o con un mínimo apoyo (Figura 20).

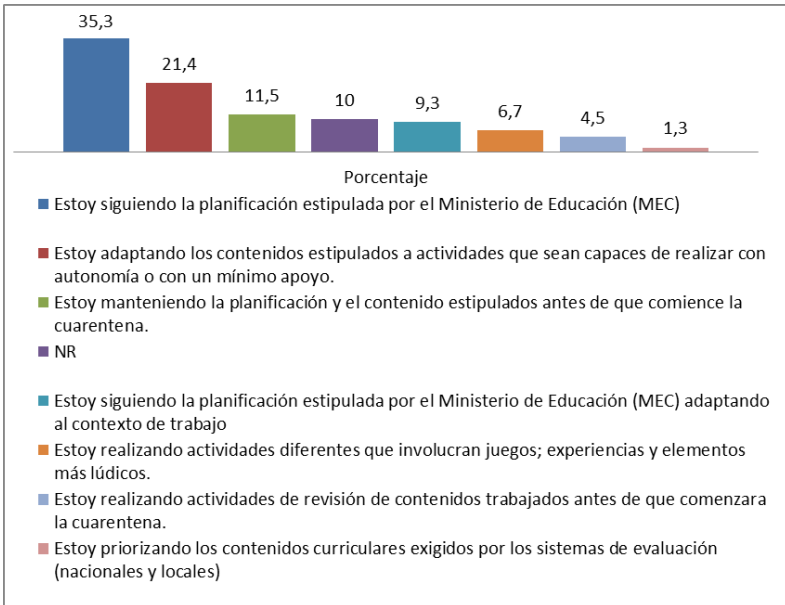


Figura 20. Organización de las actividades con las y los estudiantes.

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

En lo que respecta al desarrollo de contenidos (Figura 21), la mayor parte de las y los docentes considera que deberán retomarse parcialmente luego del periodo de no presencialidad (55%). Un alto porcentaje (24%) también señala que los contenidos deberán trabajarse nuevamente.

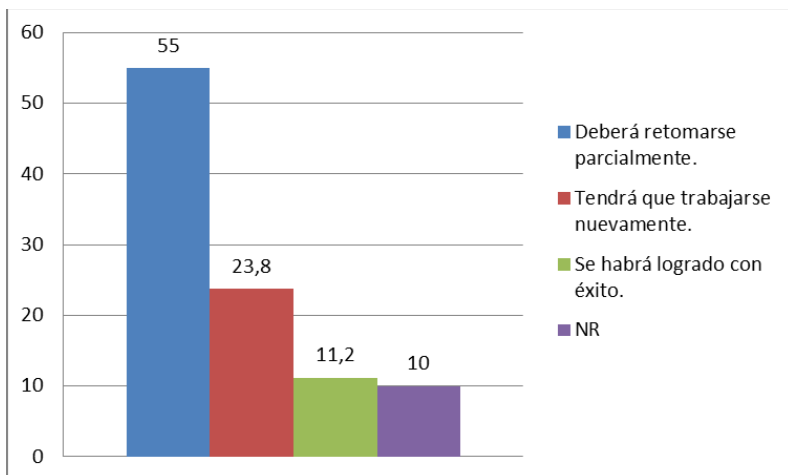


Figura 21. Posición respecto al desarrollo de contenidos, al final de las clases no presenciales.

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

En cuanto a las expectativas de las y los docentes sobre los contenidos impartidos al finalizar la educación a distancia, un 31% considera que la pandemia le ha aportado a reconsiderar la organización de las disciplinas escolares y un 25% las formas/modalidades de enseñanza. Si bien el 35% expresa estar siguiendo la planificación estipulada por el Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) y un 21% están adaptando los contenidos estipulados a actividades que sean capaces de realizar con autonomía o con un mínimo apoyo, consideran que en cuanto al desarrollo de contenidos, la mayor parte de las y los docentes considera que deberán retomarse parcialmente luego del periodo de no presencialidad (55%) y un alto porcentaje (24%) también señala que los contenidos deberán trabajarse nuevamente.

Condiciones de vida de las y los docentes

En cuanto a las tareas de cuidado, muchas y muchos docentes (32%) han expresado que no cuentan con una red de apoyo para el cuidado de personas que tienen a su cargo (menores, personas adultas ma-

yores, personas enfermas). Otras docentes pudieron recurrir a terceros para su cuidado para poder dedicarse a su trabajo (28%) y otro grupo de docentes afirmó que no requiere apoyo externo (41%) (Figura 22).

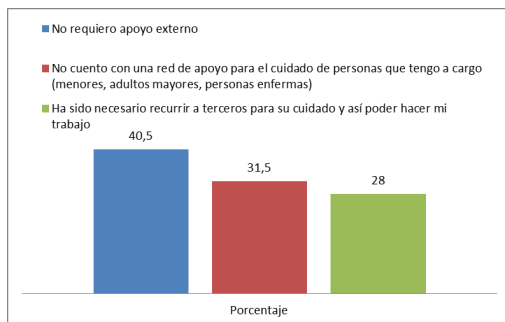


Figura 22. Respeto de las tareas de cuidado y familiares.

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

En cuanto a las tareas domésticas el 56% de las y los docentes encuestados manifiesta que no cuenta con apoyo para la realización de las tareas del hogar (limpiar la casa, preparar la comida, etc.) y el 44% expresa que comparte con otras personas las tareas del hogar (Figura 23).

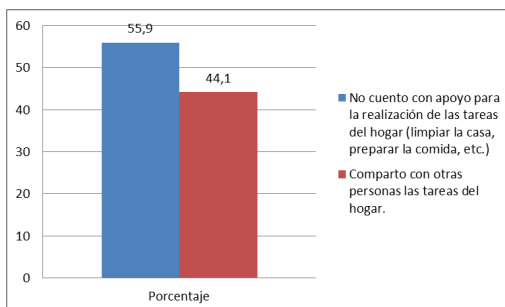


Figura 23. Respeto de las tareas domésticas.

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

El 42% de las y los docentes encuestados afirma formar parte de los grupos de riesgo establecidos en el marco de esta pandemia. Entre los porcentajes más altos en el grupo de riesgo se encuentran

las enfermedades respiratorias crónicas (9,6%), la hipertensión arterial moderada a severas (9%), la mayoría de 60 años (7,2%) y la obesidad (6%), entre otras con menor porcentaje (Figura 24).

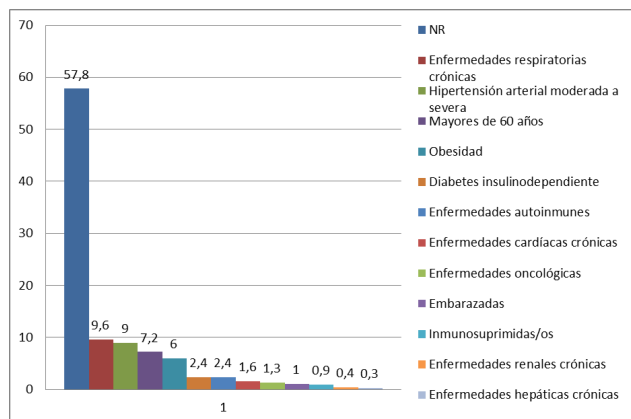


Figura 24. Pertenencia a un determinado grupo de riesgo.

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

El 86% de las y los docentes encuestados manifiestan que su institución no tiene asegurado un apoyo emocional y psicológico para el equipo docente, durante este periodo de pandemia. En una escala de afectación donde 1 es nada y 5 mucho, el 33,8% calificó de 3 su afectación, y un 25,4% considera que el nivel de afectación fue mucho (Tabla 9).

Tabla 9. Salud mental en la pandemia (1=no ha afectado en absoluto y 5=ha afectado mucho).

Escala. 1=nada / 5=mucho	Porcentaje
1	6,3
2	11,7
3	33,8
4	22,9
5	25,4
Total	100

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

En la Figura 25 se expresan algunos síntomas que se han manifestado en las y los docentes encuestados, desde que comenzó el trabajo desde el hogar. El 72% expresa haber sentido fatiga visual, y un 17,5% estrés, dolores articulares y dolores musculares.

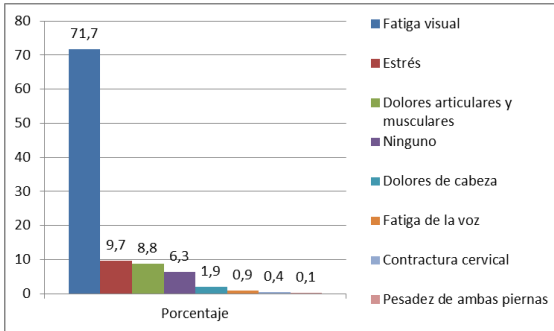


Figura 25. Síntomas o malestares manifestados desde que comenzó el trabajo desde el hogar.

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

Al observar las condiciones de vida de las y los docentes, se puede observar algunos puntos llamativos, desde las tareas de cuidado, la pertenencia a los grupos de riesgo y la salud mental del plantel docente.

En relación a las tareas de cuidado, el 32% de docentes no cuenta con una red de apoyo para el cuidado de personas que tienen a su cargo (menores, personas adultas mayores, personas enfermas) y el 56% no cuenta con apoyo para la realización de las tareas del hogar (limpiar la casa, preparar la comida, etc.). Si consideramos que el 70% de docentes de aula son mujeres, y que las tareas de cuidado han sido históricamente asignadas a las mujeres, el trabajo de cuidado, sumado al trabajo remoto en el hogar, es un tema que debería ocupar las estrategias de mitigación de la pandemia (Bareiro, 2020)

De las personas encuestadas, 42% expresa ser parte del grupo de riesgo. En relación a la salud mental de las y los docentes, no se percibe una apuesta de parte del MEC para apoyarlas/los en este aspecto. Aseguran no tener apoyo emocional y psicológico (86%), un porcentaje

de 25,4% considera que ha habido un alto nivel de afectación a raíz de los cambios experimentados en el marco de la pandemia, e incluso se manifiestan algunos malestares desde que inició la pandemia, como la fatiga visual.

Sobre el regreso a las escuelas y los colegios

En esta sección se plantea el grado de seguridad que genera en las y los docentes que se garanticen ciertas medidas para el regreso a clases. Específicamente aquellos porcentajes que presentan un alto nivel de seguridad.

Como se puede observar en la Figura 26, un 30% plantea que la disponibilidad de agua potable en la institución educativa genera el más alto nivel de seguridad para el regreso a las escuelas y colegios, el número de estudiantes por sala genera el 25,3% de grado de seguridad, siendo éstos los porcentajes más altos.

El uso de mascarillas por parte de estudiantes y docentes genera un 20%, la implementación de protocolos de cuidados de la salud de docentes y estudiantes un 17,8% de seguridad y las medidas de higiene y seguridad y mantener distancia física (16,9%). Las condiciones de ventilación de las salas de clase (16%), de la sala de profesores (14,6%) y condiciones básicas para el desarrollo de las clases (14,3%)

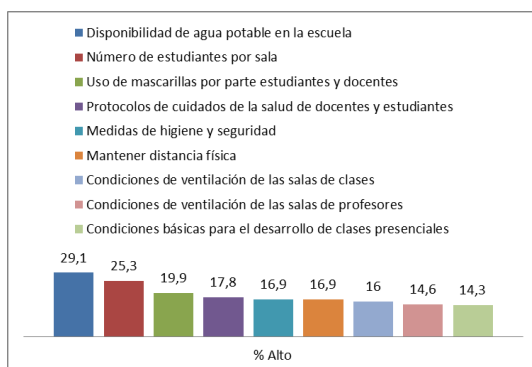


Figura 26. Regreso a la escuela/colegio: grado de seguridad que genera en las y los docentes que se garanticen.

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

Como se puede observar la garantía de contar con agua potable en las instituciones educativas, genera el más alto porcentaje de generación de garantía. Es probable que esto guarde relación con que la misma es clave para garantizar las demás medidas que garantizan seguridad para la vuelta a clases presenciales en las escuelas y colegios. La disponibilidad de agua no es un tema menor en las instituciones educativas, estudios revelan que la disponibilidad incluso es menor en áreas rurales donde el 63% no dispone de agua potable (World Bank, 2013).

Consideraciones finales

La pandemia COVID-19 y las medidas de aislamiento social que fueron implementadas en el país desde marzo del año 2020 han desnudado y profundizado las desigualdades presentes en el sistema educativo y han generado situaciones que pueden desembocar en mayor exclusión del sistema escolar. Las medidas adoptadas para mitigar los efectos de las medidas de aislamiento por parte del MEC develan la invisibilización de las diferencias, las medidas adoptadas son homogéneas, aun cuando el Ministerio de Educación (MEC) ha desarrollado programas específicos para las distintas realidades de la población estudiantil, con las medidas adoptadas están quedando relegadas. No se ha considerado suficientemente a las personas con discapacidades, sin acceso a recursos necesarios, así como a otros grupos vulnerables. La salud mental tanto de docentes como de estudiantes no está siendo abordada como un elemento fundamental.

También han desafiado a las instituciones educativas públicas y al trabajo docente, que se ven amenazados por el avance de modelos educativos que se sostienen en base a plataformas digitales, herramientas TIC y modelos como el "Home Schooling", los cuales reducen la participación del Estado, el protagonismo de la comunidad educativa, de la y el docente y tienden hacia la privatización de educación.

En el marco de la pandemia, el gobierno decretó como parte de las medidas de aislamiento social, la suspensión en todo el país de las clases presenciales. En este escenario, el MEC demoró la definición

de las medidas claras para sustituir las clases presenciales por otras estrategias de enseñanza aprendizaje. El MEC adoptó la modalidad de educación a distancia, la cual plantea en el plan de educación en tiempos de pandemia “Tu escuela en casa” (MEC, 2020). En un documento presentado por el MEC se formulan las estrategias educativas altamente apoyadas en tecnologías digitales. Si tomamos en cuenta los resultados arrojados en este estudio, podemos afirmar con mucha preocupación que la educación en Paraguay se encuentra en apuros.

Haciendo una revisión de los principales resultados de la encuesta, se puede arribar a las siguientes conclusiones:

La pandemia encontró a docentes sin experiencias previas para desarrollar clases a distancia y para utilizar recursos digitales para la enseñanza, por lo que debieron formarse en el manejo de herramientas, y lo hicieron, principalmente, por cuenta propia. Un gran número de docentes se vio en la necesidad de desarrollar sus clases desde sus hogares sin contar con dispositivos o recursos adecuados, utilizando celulares que debían compartir con otros miembros del hogar y accediendo a internet a través de planes de datos móviles.

El apoyo del MEC fue insuficiente y la experiencia educativa se precarizó. El trabajo docente se concentró en la preparación de tareas y en su corrección, socializadas principalmente por el *WhatsApp*. Esta situación puso en riesgo y generó mayor exclusión de estudiantes, en especial de aquellos con escasos recursos, que no tenían acceso a Internet, a medios informáticos, ni a las condiciones mínimas para realizar las tareas escolares en sus hogares. También afectó a estudiantes con discapacidad quienes fueron los que menos participaron de las actividades propuestas. Por otra parte, hubo docentes que se acercaron a los hogares de sus estudiantes para llevarles las tareas y, sin dudas, significó una forma sumamente importante de mantener la comunicación y la contención emocional para estudiantes y sus familias.

En relación con la calidad del aprendizaje que las condiciones permiten los docentes refieren que los contenidos educativos tienen que retomarse parcialmente o trabajarse nuevamente luego de la pandemia.

Las condiciones de trabajo se volvieron más difíciles, además del aumento del trabajo y la precarización de la enseñanza, un elevado número de docentes no contó en este tiempo con una red de apoyo para el cuidado de personas que tiene a su cargo, ni con apoyo para la realización de las tareas del hogar³ y forman parte de grupos de riesgo establecidos en el marco de la pandemia. Por otra parte, su institución no tiene asegurado un apoyo emocional ni psicológico para el equipo docente y la mayoría expresa haber sentido fatiga visual, estrés, dolores articulares y dolores musculares.

En cuanto al regreso a las escuelas y colegios, se percibe un bajo nivel de seguridad en cuanto a la garantía de elementos de insumos básicos para las instituciones educativas, lo cual dificulta el retorno considerando aspectos tales como disponibilidad de agua potable, número de estudiantes por sala, uso de mascarillas, protocolos de cuidado, medidas de higiene y seguridad, distancia física, ventilación, entre otros.

En síntesis, las condiciones empeoraron en muchos aspectos y dificultaron aún más el trabajo docente. Sin embargo, estas situaciones y todos los desafíos que se debieron enfrentar y se siguen enfrentando en la pandemia, permitieron visibilizar estos problemas, brechas y barreras existentes con mayor claridad, lo que debe llevar a una profunda revisión y replanteamiento del modelo educativo. Esto requiere, sin dudas, un trabajo conjunto de las organizaciones docentes, estudiantiles y de los sectores comprometidos con la educación. También la solidaridad y la cooperación regional es clave para la construcción de nuevas visiones de política educativa y, como consecuencia, nuevas propuestas para la formación y el trabajo docente.

Referencias

- Bareiro, Laura (2020). Ser docente en tiempos de pandemia: reflexiones para pensar el ejercicio docente en Paraguay. *Kera Yvoty: reflexiones sobre la cuestión social*, 5(número especial), 78-85.
- CONEC (2011). *Situación de la Educación en el Paraguay*. Asunción, Paraguay: MEC.
- Constitución de la República del Paraguay. Artículo 140. 20 de junio de 1992 (Paraguay)
- Constitución de la República del Paraguay. Artículo 1. 20 de junio de 1992 (Paraguay)

3 Considerando que el 70% de docentes son mujeres y que este es un país donde las tareas de cuidado son realizadas en un gran porcentaje por mujeres, esta situación afecta directamente a la población de docentes mujeres.

- Dirección General de Estadísticas, Encuestas y Censos (DGEEC) (2017). Encuesta Permanente de Hogares Continua 2017. Asunción, DGEEC.
- DGEEC, D. G. (15 de Junio de 2021). *Instituto Nacional de Estadística*. Recuperado el 15 de Junio de 2021, de <https://www.ine.gov.py/default.php?publicacion=2>
- DNA, D. N. (25 de Setiembre de 2018). *Dirección Nacional de Aduanas*. Obtenido de <https://www.aduana.gov.py/crdga/Informe%20Pais.pdf>
- Duarte, N. (01 de Agosto de 2019). Paraguay anula el acuerdo energético con Brasil que amenazaba con hacer caer el Gobierno. *El País*.
- Grupo Cartes. (13 de Julio de 2021). *Grupo Cartes*. Recuperado el 13 de Julio de 2021, de <https://www.grupocartes.com.py/empresas/>
- Informe Latinobarómetro (2016). *Slideshare.net*. 6 de octubre de 2016. Consultado el 20 de junio de 2021. [file:///C:/Users/Rudy/Downloads/F00005843-Informe_LB_2016%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Rudy/Downloads/F00005843-Informe_LB_2016%20(2).pdf)
- Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) (2018). *Hallazgos de la experiencia PISA para Desarrollo* (Resumen Ejecutivo). Asunción, INEE-MEC.
- La Nación. (17 de Diciembre de 2017). *Mario Abdo Benítez avaló un régimen de terror en Paraguay*. Recuperado el 13 de Julio de 2021, de https://www.lanacion.com.py/politica_edicionimpresa/2017/12/17/mario-abdo-benitez-avalo-un-regimen-de-terror-en-paraguay/
- La Nación. (5 de Marzo de 2021). "¡Fuera Marito!, ¡fuera Marito!", gritan manifestantes frente al Congreso. *La Nación*.
- La Nación. (24 de Junio de 2021). Se quebró el diálogo entre Honor Colorado y Añetete, dice Harms. *La Nación*.
- Ley N° 4251/De Lenguas. Asunción, Paraguay. 29 de diciembre de 2010.
- Ministerio de Educación y Ciencia (MEC) (2021). *Datos Educativos*. http://mapaescolar.mec.gov.py/mapa_escolar/contenido/datos_educativos
- Ministerio de Educación y Ciencias (MEC) (2020). *Plan de educación en tiempos de pandemia. Tu escuela en casa*. Asunción: MEC. <https://www.mec.gov.py/cms/?ref=299606-plan-deeducacion-en-tiempos-de-pandemia>
- Ministerio de Educación y Cultura (MEC) (2012). Datos sobre la Educación Superior en el Paraguay. Asunción: MEC.
- Morillo, I. A. (26 de Octubre de 2011). *Otramérica*. Recuperado el 15 de Junio de 2021, de <http://otramerica.com/comunidades/afroparaguayos-condenados-a-no-existir/720>
- Observatorio Educativo Ciudadano (2020). <https://www.observatorio.org.py/>
- PAHO, P. A. (15 de Junio de 2021). *Pan American Health Organisation*. Recuperado el 15 de Junio de 2021, de <https://who.maps.arcgis.com/apps/webappviewer/index.html?id=2203b04c3a5f486685a15482a0d97a87&extent=-17277700.8881%2C-1043174.5225%2C-1770156.5897%2C6979655.9663%2C102100>
- Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo, P. (2020). *PNUD Paraguay*. Recuperado el 10 de Junio de 2021, de http://hdr.undp.org/sites/all/themes/hdr_theme/country-notes/es/PRY.pdf
- Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2018). https://siteal.iiep.unesco.org/sites/default/files/sit_accion_files/siteal_paraguay_0802.pdf

Sistema de Información de Tendencias Educativas en América Latina (SITEAL) (2019). Indicadores Estadísticos. <https://www.siteal.iiep.unesco.org/>

Sistema Integrado para la Gestión del MEC (SIGMEC) (2019 - 2021) <https://sigmec.mec.gov.py/sigmec/login.xhtml>

Unruh, E., & Kalisch, H. (1999). El Paraguay multilingüe. Cuadro de algunas dinámicas. *Acción. Revista paraguaya de reflexión y diálogo*, 22-25.

World Bank. (2013). Insumos escolares básicos en Paraguay. Identificando el tamaño del déficit y las causas del problema <https://documents1.worldbank.org/curated/en/991281468287769616/pdf/838850WP0SPANIOBox0382116B00PUBLICO.pdf>

Trabajo docente en tiempos de pandemia: el caso del Perú

Liliana Aidee Muñoz Guevara
Miguel Gerardo Inga Aria
Wilder Fabio Ramos Palacios
Jamine Amanda Pozú Franco
Jorge Luis Jaime Cardenas
Ronald Rodolfo Garnelo Escobar

Introducción

La pandemia COVID-19 puso en evidencia las profundas carencias y necesidades existentes al interior del Perú. Asimismo, demostró que crecimiento económico no es sinónimo de desarrollo y que el cierre de las brechas económicas y sociales no había sido la prioridad de los gobernantes de turno. En pocos meses se experimentó una crisis que hizo colapsar a los sistemas de salud y educación, entre otros.

La escuela peruana no estaba preparada para afrontar el desafío. Las políticas educativas, orientadas a la cobertura y al establecimiento de condiciones de calidad, no habían atendido las brechas internas existentes, generando una profunda brecha entre los sectores urbano y rural del país, principalmente reflejadas en el acceso a la tecnología.

La necesidad de “salvar el año escolar” generó que se recurra a la tecnología como el vehículo que debía garantizar que las clases no se detengan, de tal manera que la educación en entornos remotos reemplazara a la presencialidad a fin de evitar los masivos contagios en las escuelas. Sin embargo, las medidas implementadas recargaban a los docentes, quienes no habían sido preparados para esta modalidad educativa.

Los docentes no contaban con la competencia ni con los recursos tecnológicos necesarios para el escenario presente, sin embargo, la vertiginosa adaptación ha posibilitado la continuidad del derecho a la educación. El Estado aún tiene pendiente implementar una serie de

cambios estructurales que posibiliten que la educación presente las condiciones de calidad necesarias.

Aspectos demográficos y culturales

El Perú ocupa el cuarto lugar en población en Sudamérica, por detrás de Brasil, Argentina y Colombia. En el año 2021, se estima una población de 33 millones 35 mil 304 habitantes (INEI, 2020). El número de habitantes del Perú experimenta un crecimiento progresivo que se mantendrá hasta el año 2070, en el que la tendencia decrecerá y pondrá fin al bono demográfico.

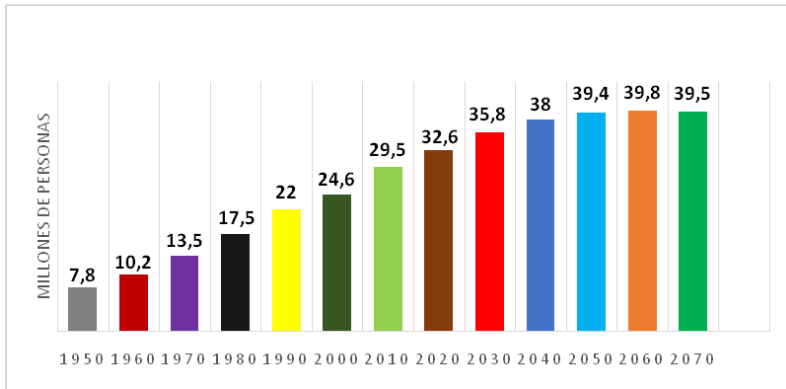


Figura 1. Evolución de la población (1950-2070).

Nota: Elaboración propia con datos del BCRP.

Lamentablemente, la población peruana se encuentra mal distribuida en el territorio nacional, pues a pesar de ser el tercer país de América del Sur en extensión, con una superficie de 1 285 216 km², presenta un marcado centralismo. En ese sentido, en Lima se concentra aproximadamente el 30% de la población con 9 millones 847 mil habitantes (INEI, 2021), a pesar de ocupar apenas 2.672 km². Este desequilibrio se manifiesta también al considerar la población residente en zonas urbanas y rurales. El área urbana presenta una población de 25 millones 267 mil habitantes. La población rural, en cambio, lo hace modestamente, con poco más de 8 millones 656 mil asentados primor-

dialmente en las regiones de la sierra y selva. Esto evidencia un país donde más de las 2/3 partes radican en zona urbana.

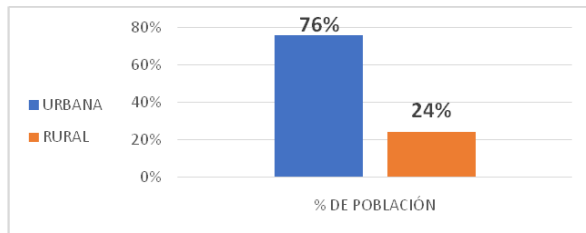


Figura 2. Comparación entre población urbana y rural.

Nota: Elaboración propia con datos del INEI.

El Perú es un país multicultural, donde conviven varias etnias y razas. De acuerdo a la Encuesta Nacional de Hogares (ENAHO), la composición étnico racial en el Perú presenta una mayoría de habitantes que se autoidentifican como mestizos (51%). Se aprecia también una fuerte presencia de la población quechua (21.5%) y en menor medida las etnias Aymara (2.5%), nativo o indígena de la Amazonía (1.4%), negro/moreno/zambo/mulato/afroperuano (6.2%), INEI (2017). Esta autoidentificación fue recolectada en peruanos mayores de 12 años.

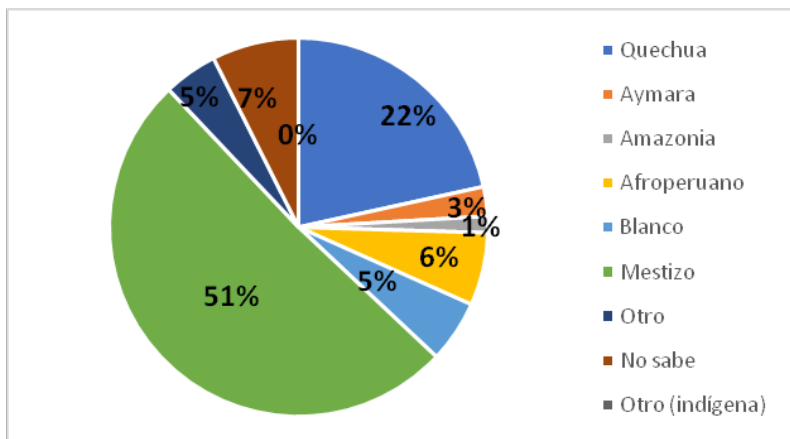


Figura 3. Personas según autopercepción étnico-racial.

Nota: Elaboración propia con datos del INEI.

Esta variedad cultural se ve reflejada también en la alta diversidad de idiomas existentes en su territorio. Esta multiplicidad es valorada y protegida, por lo que gozan de reconocimiento legal. Según el artículo 48 de la Constitución Política del Perú, son lenguas oficiales el castellano y, en las zonas donde predominen, también lo son el quechua, el aimara y las demás lenguas aborígenes. Según el INEI (2017), en el Perú se hablan 47 lenguas, de las cuales solo cuatro son lenguas originarias de la sierra y 43 son amazónicas: algunas de ellas solo son habladas por 37 personas, como la lengua resígaro. En cuanto a la lengua materna que aprendió a hablar en la niñez, se destaca el castellano con más de 22 millones de personas (82,6%), le sigue en orden de importancia el idioma quechua con más de 3.5 millones (13,9%), el aimara con más de 440000 p (1,7%) y otra lengua nativa u originaria con más de 141 mil (0,5%)

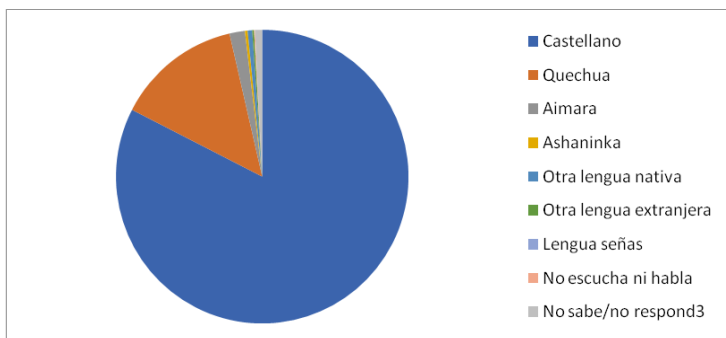


Figura 4. Porcentaje de personas según idioma materno.

Nota: Elaboración propia con datos del INEI.

Aspectos económicos

Luego de décadas en la que destacaba por su estabilidad macroeconómica y un constante crecimiento en sus indicadores, el Perú experimenta retrocesos que pusieron en evidencia la fragilidad de su economía. Así, el Producto Bruto Interno (PBI) del año 2020 fue de 485,474 millones de soles. Lo que representa una caída respecto al año 2019 que fue de 546,161. En el primer trimestre del año 2021, el Pro-

ducto Bruto Interno (PBI) creció 3,8% respecto a similar período del año anterior, buen desempeño luego de cuatro trimestres consecutivos de contracción.

Tabla 1. Evolución del Producto Bruto Interno (PBI) en millones de soles (últimos 5 años).

	2016	2017	2018	2019	2020
PRODUCTO BRUTO INTERNO	501,581	514,215	534,665	546,161	485,474

Nota: Elaboración propia con datos del BCRP.

Respecto al desarrollo humano, en el año 2019, el Perú se ubica en el puesto 79 con un resultado 0,777, además se sitúa dentro del apartado de Desarrollo Humano Alto. Respecto a otros países de América del Sur se ubica detrás de Chile (puesto 43), Argentina (puesto 46), Uruguay (puesto 55). Esto implica una leve mejora en el ranking, ya que en el 2018 se ubicaba en el puesto 80. Con esta ubicación, recupera el puesto obtenido en 2016. Este resultado desagregado en las tres variables consideradas muestran que la esperanza de vida en Perú es de 76,52 años, la tasa de mortalidad es de 5,79‰ y la renta per cápita sea de 7465 dólares.

Tabla 2. Evolución del Índice de Desarrollo Humano (IDH) - Perú (2015-2019).

	2015	2016	2017	2018	2019
IDH	0.759	0.765	0.767	0.771	0.777
Puesto (mundo)	83°	79°	80°	80°	79°

Nota: Elaboración propia con datos del Informe sobre Desarrollo Humano 2020

Asimismo, la distribución de la población por niveles de ingresos utiliza los niveles de pobreza (definido a partir del gasto per cápita por hogar) y las categorías según el ingreso per cápita: clase vulnerable (ingreso per cápita menor a USD 12.4 diarios), clase media (ingreso per cápita entre USD 12.4 y USD 62) y clase alta (ingreso per cápita mayor a USD 62). Los resultados sugieren que, ante la reducción de ingresos, el grupo poblacional que se incrementará más es el de hogares pobres per-

tenecientes a la clase vulnerable, con un incremento de 19.2% a 28.5% (intervalo al 95% de confianza: 24.9% a 32.2%), mientras que la mayor reducción se registra en los hogares no pobres pertenecientes a la clase media, con una reducción de 40.7% a 34.2% (intervalo al 95% de confianza: 32.2% a 36.6%).

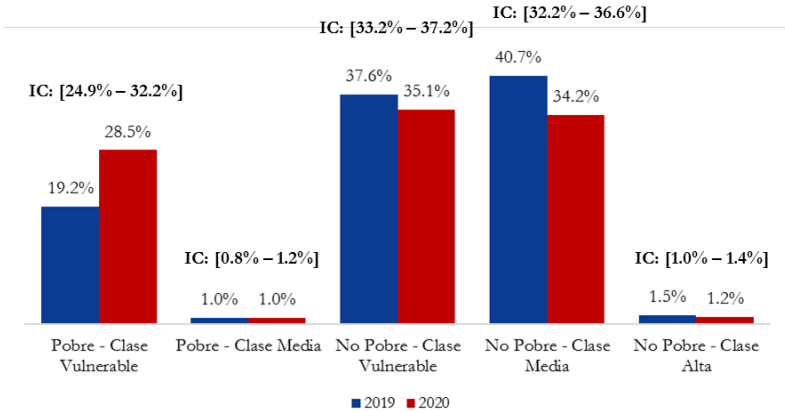


Figura 5. Distribución del ingreso. Comparativo 2019-2020.

Nota: foroeconomico.org.

Por su parte, en el año 2020, el salario promedio en el Perú ascendía a de S/. 1,552.8, superior a los 1443.10 soles registrado en el 2019. De esta manera, a pesar de la pandemia, el salario medio mantuvo el crecimiento progresivo que experimentó durante los últimos 5 años. En el año 2019, en el entorno urbano, el salario medio fue de 1595.4 soles y el rural 760.7 soles. Sin embargo, durante la pandemia se reflejó una fuerte disminución de 6 millones 720 mil puestos de la población ocupada, por lo que hoy el número total de trabajadores es de 10 millones 272 mil.

Tabla 3. Evolución del salario medio en los últimos 5 años (2016-2020).

	2016	2017	2018	2019	2020
Salario medio	1370.7	1376.8	1400.1	1443.1	1552.8
Salario medio (urbano)	1 538.9	1 543.1	1 557.4	1 595.4	
Salario medio (rural)	674.9	665.6	711.4	760.7	

Nota: Elaboración propia con datos del INEI

Organización política

El Perú ocupa una superficie de 1.285.215 km², por lo que es el tercer país de mayor extensión en América del Sur, después de Brasil y Argentina, y se sitúa entre los 20 países más extensos del planeta. La división político-administrativa del Perú presenta 24 departamentos o regiones y una provincia constitucional, 194 provincias y 1,829 distritos. La capital es Lima. La Constitución Política del Perú señala en su artículo 188 que se promueve la descentralización como objetivo del desarrollo integral del país. El Perú es un estado unitario, pero que reconoce la autonomía de cada circunscripción, de acuerdo a la Constitución y las leyes.

En la actualidad, el Perú tiene un gobierno de transición, debido a la inestabilidad que se presentó durante el último quinquenio. Las autoridades electas que asumieron el poder ejecutivo terminaron su mandato intempestivamente, luego de la renuncia del Presidente, y de la declaración de vacancia del Vicepresidente. En noviembre de 2020, asumió el presidente del Congreso, Francisco Sagasti, como Presidente Constitucional del Perú. Luego de asumir una postura de centro izquierda en el gobierno, su mandato culminará en julio de 2021. El 28 de julio de 2021 asumirá la presidencia del Perú, Pedro Castillo Terrones, quien, debido a su profesión de maestro de escuela rural, ha mostrado un importante interés por la educación.

Contexto político actual y pandemia

Las elecciones resultaron bastante parejas, por lo que se requiere fomentar los consensos. Los resultados indican que el educador Pedro Castillo Terrones será el nuevo Presidente Constitucional del Perú y asumirá el 28 de julio. Los retos principales del nuevo mandatario están relacionados con acelerar el proceso de vacunación y reactivar la economía nacional. En el aspecto educativo, urge diseñar estrategias que permitan el desarrollo de clases presenciales e implementar políticas que permitan cerrar las brechas de acceso y garantizar una educación de calidad.

Asimismo, acelerar el proceso de vacunación resulta vital para alcanzar una normalidad. A julio de 2021 se estima que 5 millones de peruanos serán inmunizados (Andina, 2021). Además, según declaraciones de las autoridades se tiene previsto que toda la población peruana estará inmunizada a diciembre del presente año. Se ha considerado una vacunación progresiva, que inició con los ancianos y personas con alto riesgo de contagio debido a su mayor vulnerabilidad.

Respecto a la presencialidad de las clases, en las zonas rurales ya se inició el retorno paulatino a las aulas. De acuerdo a información del Minedu, 2,474 escuelas ubicadas en zonas rurales ya están desarrollando clases semipresenciales para cerca de 100,000 estudiantes de todo el territorio nacional, y hay 21,642 colegios habilitados que también podrían ofrecer esa modalidad de servicio educativo, al contar con las condiciones epidemiológicas y territoriales (Andina, 2021). Por su parte, se estima que el sistema universitario las retome en el primer semestre de 2022 (Andina, 2021).

Características del sistema educativo

El sistema educativo, de acuerdo a la Constitución Política del Estado y la Ley General de Educación se organiza en dos etapas :

- Primera etapa: Educación básica
- Segunda etapa: Educación superior.

De acuerdo a la Ley general estas etapas se definen:

Educación Básica

Es la primera etapa del sistema educativo peruano que tiene como propósito el desarrollo integral de los estudiantes, el despliegue de sus potencialidades, desarrollo de sus capacidades, conocimientos, actitudes y valores fundamentales de la persona para actuar en forma adecuada y eficaz en los diversos ámbitos de la sociedad. Esta etapa es obligatoria y gratuita cuando el servicio es brindado por el Estado. Se organiza en:

Educación Básica Regular: Es la modalidad que abarca los niveles de Educación Inicial, Primaria y Secundaria. Está dirigida a los niños y adolescentes que pasan, oportunamente, por el proceso educativo de acuerdo con su evolución física, afectiva y cognitiva, desde el momento de su nacimiento.

Educación Básica Alternativa: Esta modalidad comprende los mismos objetivos y calidad equivalente a la de la Educación Básica Regular; enfatiza la preparación para el trabajo y el desarrollo de capacidades empresariales. Esta modalidad responde:

a) Jóvenes y adultos que no tuvieron acceso a la educación regular o no pudieron culminarla.

b) Niños y adolescentes que no se insertaron oportunamente en la Educación Básica Regular o que abandonaron el Sistema Educativo y su edad les impide continuar los estudios regulares.

c) Estudiantes que necesitan compatibilizar el estudio y el trabajo.

Educación Básica Especial: Tiene un enfoque inclusivo y atiende a personas con necesidades educativas especiales, con el fin de conseguir su integración en la vida comunitaria y su participación en la sociedad. Se dirige a:

a) Personas que tienen un tipo de discapacidad que dificulte un aprendizaje regular.

b) Niños y adolescentes superdotados o con talentos específicos.

La Educación Superior

Esta etapa del sistema educativo está destinada a la investigación, creación y difusión de conocimientos; a la proyección a la comunidad; al logro de competencias profesionales de alto nivel, de acuerdo con la demanda y la necesidad del desarrollo sostenible del país. En el caso de la educación superior se cuenta con la Ley Unversitaria n° 30220 que tiene por objetivo normar la creación, funcionamiento, supervisión y cierre de las universidades. Asimismo, promover el mejoramiento continuo de la calidad educativa de las instituciones universitarias. Resultado de la implementación de esta Ley en el Perú contamos con 94 universidades licenciadas y 51 universidades denegadas por no cumplir con los criterios básicos de calidad.

Tabla 4. Universidades licenciadas y no licenciadas según tipo de institución.

Licenciamiento	TOTAL	TIPO DE INSTITUCIÓN
Universidades licenciadas	94	46 universidades privadas 2 Escuelas de posgrado 46 universidades públicas
Universidades denegadas	51	46 universidades privadas 2 Escuela de posgrado 3 Universidades públicas

Nota: Elaboración propia con datos de SUNEDU.

Con la finalidad de regular la creación, licenciamiento, régimen académico, gestión, supervisión y fiscalización de los institutos de Educación Superior (IES) y escuelas de Educación Superior (EES) públicos y privados, se promulgó la Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes, a fin de que brinden una formación de calidad para el desarrollo integral de las personas, que responda a las necesidades del país, del mercado laboral y del sistema educativo y su articulación con los sectores productivos, que permita el desarrollo de la ciencia y la tecnología. Asimismo, regula el desarrollo de la carrera pública docente de los IES y EES públicos.

En el año 2020, se publicó la Política Nacional de Educación Superior Técnico Productiva, se estableció una mirada conjunta de la educación superior y técnico-productiva, con el propósito de poder construir de manera integral las trayectorias educativas durante y luego de la educación básica.

Tabla 5. Niveles y modalidades del sistema educativo peruano.

NIVELES	MODALIDAD	... 2003	2004-2005	2006-2008	2009 - 2014	2015 - 2016	2017 - 2021			
							2017	2018	2019 -2021	
Educación Básica Regular	EBR						Currículo Nacional de la Educación Básica			
	Inicial	Currículo por competencias de educación inicial					CNEB Aplicado en educación Inicial y Primaria urbano			
	Primaria	Currículo por competencias de Educación primaria								
Educación Básica Especial	Secundaria	Programas curriculares de ciencias y humanidades	Diseño Curricular Nacional en proceso de articulación	Diseño Curricular Nacional articulado	Diseño Curricular Nacional modificado parcialmente RM 199-2015 MINEDU					
		Programas curriculares del área técnica								
		Nueva secundaria								
		Bachillerato								
		Nueva Secundaria en proceso de construcción								
EBE										
Educación básica alternativa	EBA									
Educación Intercultural Bilingüe y rural	Educatión superior	Educación superior Pedagógica								
		Educación superior Tecnológica								
Educación superior	Educatión insuperior	Educación superior Técnico-productiva								
		Educación superior Artística								
		Educación insuperior universitaria								

Nota: Minedu 2020.

Tabla 6. Matriculaciones y tasas de escolarización - educación básica y educación superior.

Primera infancia		Niñez	Adolescencia (12-17)	Adulto	Adulto mayor	Población total
0-4 años	5-9 años	10-14 años	15 a 19 años	20 a 59 años	60 años a más	
2,711,002	2,679,108	2,719,694	2,510,595	18,151,055	4,268,458	33,039,458

Nota: Minedu.

		Matrícula	Docentes	Personal no docente	Instituciones educativas
Básica Regular	Inicial	1.719.617	93.362	27.991	53.278
	Primaria	3.797.340	213.618	19.415	38.411
	Secundaria	2.658.991	204.892	39.741	14.972
	subtotal (a)	8.175.948	511.872	87.147	106.631
	Básica Alternativa	197.965	12.584	1.304	2.384
	Básica Especial	212.47	447	861	885
	Técnico Productiva	249.655	9.036	1.816	1.653
	subtotal (b)	468.867	22.067	3.981	4.922
"SUPERIOR NO UNIVERSITARIA"	Pedagógica	45.209	3.669	1.218	178
	Tecnológica	380.668	20.735	6.093	785
	Artística	7.286	185	204	33
	subtotal (c)	433.163	24.589	7.515	996
	Total (a + b + c)	9.077.978	558.528	98.643	112.549

El número de profesores de educación básica es de 511, 872 que pertenecen a inicial, primaria y secundaria. En la básica alternativa, básica especial y técnico-productiva pertenecen 26,090. El número de docente de Educación superior no universitaria es 25,189. El total de docentes es 563, 151.

La demanda insatisfecha según la Superintendencia SUNEDU es preocupante, el 63% de estudiantes que egresan de la educación básica no

accede a la educación superior. Solo 3 de cada 10 egresados de la EB accede a la educación superior.

Los estudiantes en universidades son 1.4 millones (Sunedu 2020), en Institutos Tecnológicos 467 mil estudiantes, en Centros de Educación Técnico-productiva 252 mil, en Institutos Pedagógicos 52 mil y en los Centros de formación Artística 6 mil estudiantes. Como se puede apreciar existe una preferencia de los estudios superiores universitarios que representa el 65.78% frente al 11% de los Centros de Educación Técnico-productiva. La pérdida del licenciamiento de las universidades tiene como consecuencia para estudiantes y las regiones, se quedaron 231 mil estudiantes afectados y 6 regiones sin oferta privada que debe ser cubierta por universidades públicas.

La carrera pública magisterial

Teniendo como marco la Constitución Política del Perú, la Ley 28044 y la Ley General de Educación, la Ley de Reforma Magisterial, aprobada en el año 2012 y su Reglamento del 2013, establece una carrera docente basada en la meritocracia y capacidad de los profesores con la finalidad de promover su desarrollo profesional y una educación de calidad para el logro del aprendizaje y el desarrollo integral de los estudiantes, razón de ser de su ejercicio profesional. La carrera docente se plantea desde un enfoque integral porque reconoce en la carrera diferentes etapas de desarrollo de la trayectoria y la competencia docente; estructura la carrera docente en torno al mejoramiento del desempeño docente, implementa una política de remuneraciones e incentivos clara y articulada para estimular la labor profesional docente; diseña sistemas válidos y consensuados de evaluación del desempeño profesional docente y disponer de mecanismos transparentes para el acceso a las plazas docentes y para la asignación de estas. (Unesco, 2013 citado por Cuenca, 2018).

En este sentido, el escalafón de la carrera se da en una escala de progresión de 8 categorías desde el grado I al VIII siendo el I el más bajo. La permanencia en cada categoría entre 2 y 4 años. Los incrementos salariales se dan sin necesidad de abandonar el colegio ni asumir nuevas responsabilidades.

Respecto a las áreas de desempeño laboral se reconoce:

- **Gestión pedagógica:** Permite desempeñarse como docente de aula, orientador y consejero estudiantil, coordinador académico y coordinador de programas.
- **Gestión institucional:** Puede desempeñarse como director de Unidad de Gestión Educativa Local, Director o Jefe de gestión Pedagógica, especialista, director o subdirector de institución educativa.
- **Formación docente:** Se desempeña como acompañante pedagógico, mentor de nuevos profesores, coordinador/especialista en programas de capacitación, actualización y especialización de profesores.
- **Innovación e investigación:** Diseña, implementa y evalúa proyectos de innovación pedagógica e investigación educativa, sistematización de experiencias.
- El sistema también considera la evaluación del desempeño que se aplica de acuerdo al momento y propósito:
- **Evaluación para el ingreso de la CPM:** Esta se realiza a través de dos etapas. Primera: A cargo del Ministerio de Educación a través de una prueba nacional clasificatoria. Evalúa las capacidades y conocimientos del postulante para el ejercicio de la docencia
- **Segunda:** A cargo de la institución educativa y evalúa la capacidad didáctica, formación, méritos, experiencia. En el caso de instituciones unidocentes o multigrado, el responsable es la Unidad de Gestión Educativa Local.
- **Evaluación del desempeño docente:** Es condición para la permanencia y se realiza como máximo cada 5 años. Profesores que no aprueben en la primera oportunidad reciben capacitación para fortalecer sus capacidades pedagógicas. Luego dan una evaluación extraordinaria sino reprobaban reciben otra capacitación y tienen una segunda oportunidad y, si no aprueban nuevamente, salen de la carrera pública magisterial.

- Evaluación para ascensos: Tiene por finalidad primordialmente formativa, orientada a mejorar el desempeño docente. Se considera la evaluación previa del desempeño docente; Idoneidad ética y profesional, formación y méritos.
- Evaluación para acceder a cargos en las áreas de desempeño laboral: Esta se da cada dos años, se implementa de manera descentralizada. Se considera criterios de buen desempeño exigibles para cada cargo.
- Evaluación del desempeño en el cargo: Es evaluado al término de su gestión. La aprobación de esta evaluación determina su continuidad en el cargo y la desaprobación, su retorno al cargo docente.

Descripción y análisis de los datos recogidos en la investigación

a) Descripción de la investigación

- Objetivo general:

La investigación tiene como objetivo analizar el impacto de las medidas de aislamiento social implementadas en el contexto de la pandemia COVID-19 en el trabajo de docentes de educación básica en escuelas de diferentes países de América Latina.

- Organización (asociaciones nacionales)

Se realizarán coordinaciones con el representante del Colegio de Profesores del Perú y la Derrama Magistral para que apoyarán en la difusión de la encuesta. La difusión se realizó a través de las plataformas virtuales de las instituciones mencionadas.

- Sistema de recogida de datos

Se recogieron los datos mediante un cuestionario en línea autoaplicado a través de la plataforma Google Forms

- Número total de encuestados

El total de los encuestados es de 988 docentes

b) Perfil de los profesores

- Sexo:

Del total de participantes en la investigación, 668 pertenecen al sexo femenino (66%) y 320 al masculino (34%). Ninguno se identificó en otra categoría.

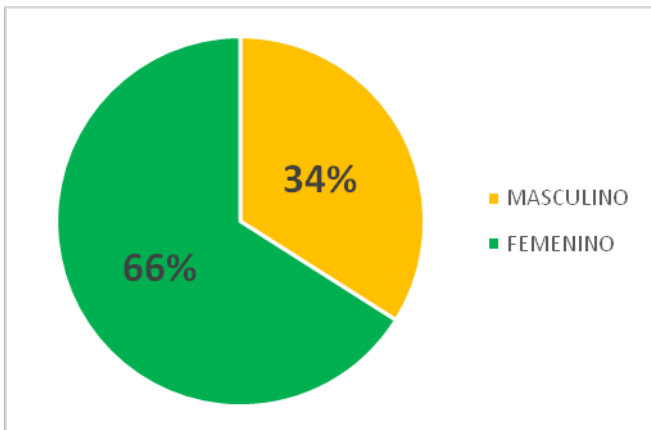


Figura 6. Porcentaje de participantes en estudio según sexo.

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

- Edad

La mayor cantidad de participantes se ubicó en el rango de 50 a 59 años (40%). Luego se ubican los docentes de 40 a 49 años (31%), de 30 a 39 años (16%), de 20 a 29 años (8%) y los mayores de 60 años (5%)

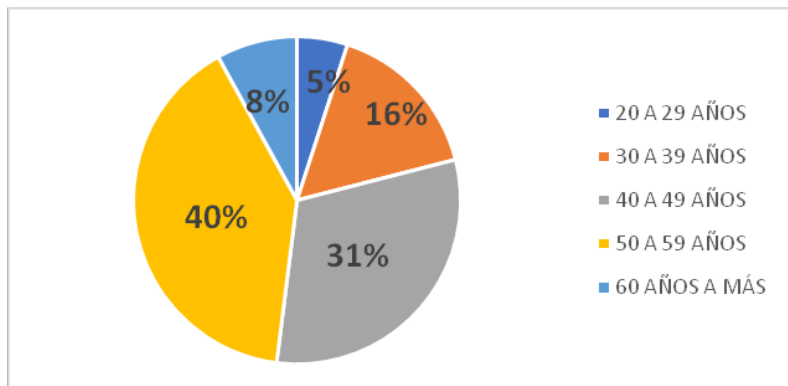


Figura 7. Porcentaje de participantes según edad.

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

- Tipo de institución y etapa / nivel de educación que actúa

La mayoría de participantes en el estudio pertenecen a instituciones públicas (79.7%), mientras que a entidades públicas por convenio (21%). Un pequeño porcentaje declaró trabajar en ambas.

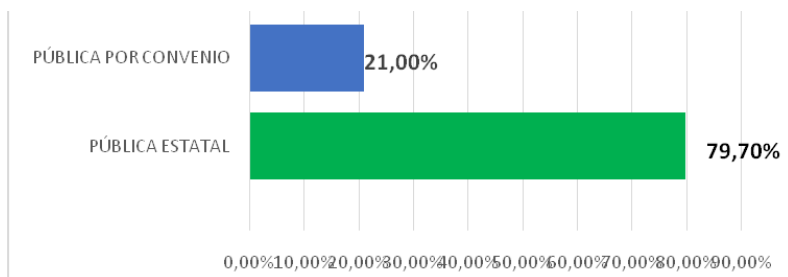


Figura 8. Porcentaje de participantes según tipo de institución.

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

La mayor cantidad de participantes del estudio, laboran en educación secundaria (44%). Luego, se encuentran los docentes de nivel primaria (41.3%), educación inicial (14,4%), educación básica especial (1.70%) y educación básica alternativa (1.60%)

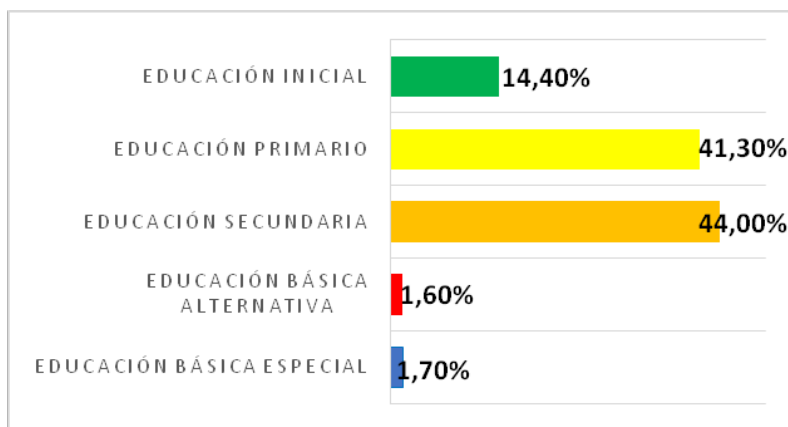


Figura 9. Porcentaje de participantes según nivel de enseñanza de los docentes.

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

c) Forma y utilización de las tecnologías

-Y experiencia y/o formación para clases a distancia/a distancia

Respecto a la experiencia en clases no presenciales, se detecta que el 70.3% de participantes en el estudio no presenta experiencia, mientras que el 29.7% sí declara haberse desempeñado de manera remota.

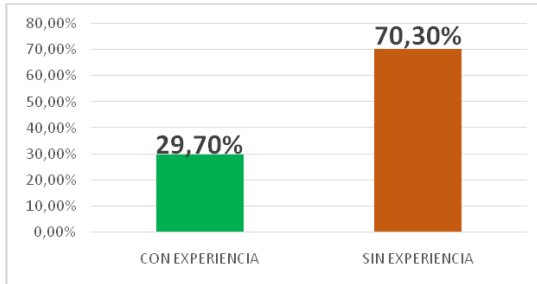


Figura 10. Experiencia en clases no presenciales de los docentes.

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

Respecto, al tipo de apoyo que la escuela ha brindado a los participantes fuera del aula se detecta que el 47% ha recibido apoyo pedagógico, el 36% contó con una plataforma o aplicación pedagógica, el 29% recibió clases por tv o radio, el 13% recibió material impreso y el 22% no recibió ningún soporte.

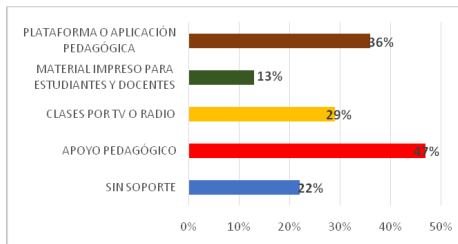


Figura 11. Tipo de apoyo recibido por la institución para actividades fuera del aula.

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

- Grado de dificultad en la gestión de las tecnologías

La mayoría de participantes (56%) considera que respecto al manejo de tecnología digital es regular, mientras que el 30% la considera fácil, el 7% difícil, el 5% muy fácil y el 2% muy difícil.

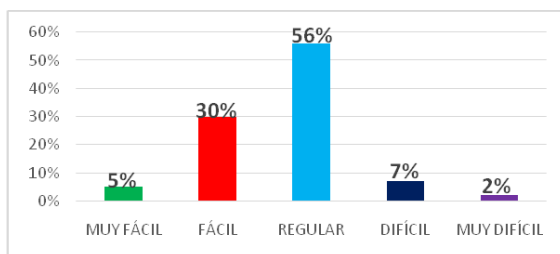


Figura 12. Autopercepción del manejo de tecnologías digitales. Fuente: datos de la encuesta. Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia – Peru. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

d) Suspensiones de clases y participación de actividades escolares remotas / adistancia.

- Realización de actividades remotas

La mayoría de participantes en el estudio manifestarán que sí realizaron actividades no presenciales durante la pandemia (94.3%). Una minoría, correspondiente al 5.70% señalan que no realizaron actividad alguna.

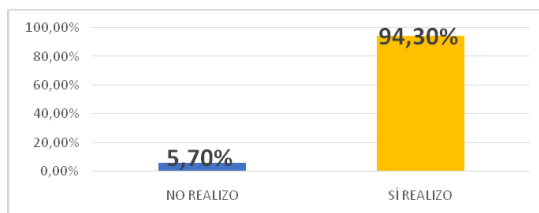


Figura 13. Realización de actividades no presenciales durante la pandemia.

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

- Tipos y disponibilidad de recursos tecnológicos utilizados por los profesores

Los mayoría de encuestados (85.6%) manifiestan que tienen disponibilidad de recursos para afrontar las clases no presenciales. Sin embargo, existe un 14.4% de participantes que no posee recursos ni equipos necesarios.

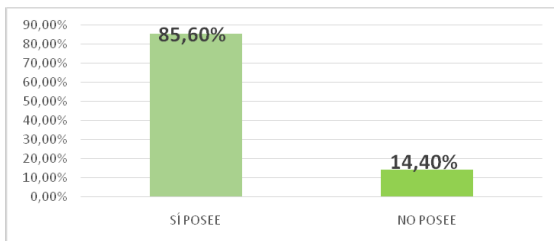


Figura 14. Disponibilidad a recursos necesarios para clases no presenciales.

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

Respecto a los recursos disponibles se destaca el celular (87%) y la laptop (74%). En menor medida, los participantes del estudio señalan que tienen acceso al televisor (34%) computador fijo (30%), cámara (24%), micrófono (24%), radio (16%), tablet (6%).

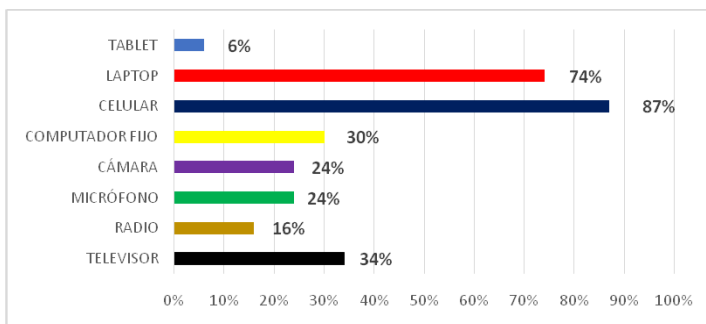


Figura 15. Recursos tecnológicos utilizados en su hogar.

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

- Condiciones de trabajo docentes (horas trabajadas, tipo de apoyo recibido, etc.)

Respecto a la dedicación requerida para preparar las clases, el 90.2% de participantes consideró que aumentó en relación con el desarrollo de clases presenciales. Sin embargo, un 5.5% considera que disminuyó y un 4.30% señala que es la misma.

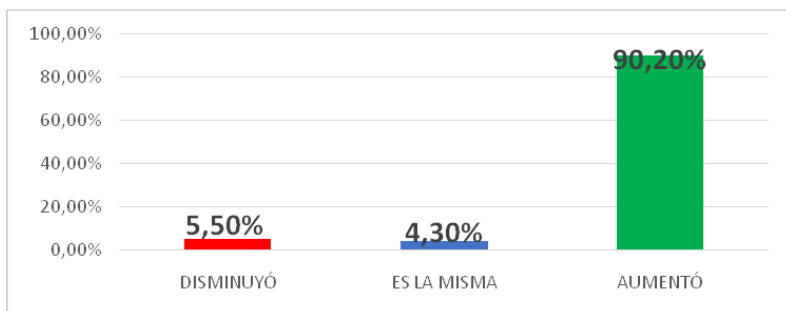


Figura 16. Dedicación en horas de trabajo para la preparación de las clases no presenciales en comparación con las presenciales.

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

- Condiciones de vida y salud mental (grupos de riesgo, apoyo psicológico, ya que la educación a distancia ha afectado a la salud mental de los docentes, etc.)

Respecto a las condiciones de vida y salud mental, el estudio detecta que el 33% de participantes pertenece a un grupo de riesgo. Por su parte, el 67% señala que no presenta esa condición.

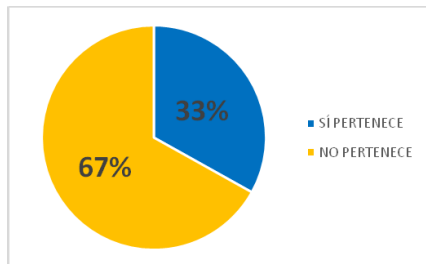


Figura 16. Pertenencia a grupos de riesgo.

Fuente: datos de la encuesta. Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educativa e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia – Peru. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

Respecto al apoyo emocional y psicológico de la institución, un 45% de participantes señaló que no se le brinda ningún soporte, mientras que un 55% manifestó que no presenta ninguna atención.

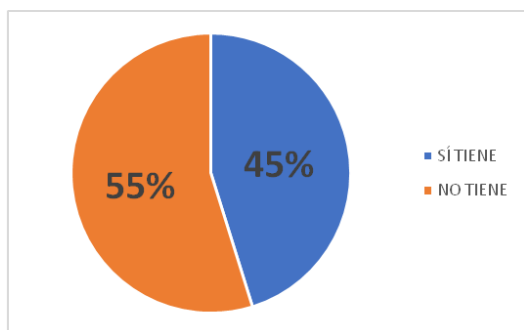


Figura 17. Apoyo emocional y psicológico de la institución.

Fuente: datos de la encuesta. Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educativa e Trabalho Docente. Base de dados. Trabalho Docente em Tempos de Pandemia – Peru. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

Al ser consultados sobre la afectación que la pandemia ha ocasionado en la salud mental se encuentra que un 21% considera que ha sido muy afectado, 26% algo afectado, 31% afectado de forma regular, 15% poco afectado y 7% nada afectado.

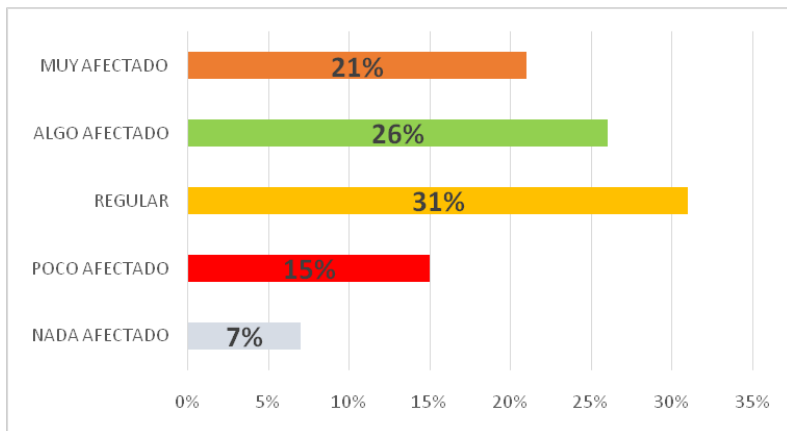


Figura 18. Afectación actual a la salud mental.

Fuente: datos de la encuesta. Fuente: GESTRADO. Grupo de Estudios Sobre Política Educativa y Trabajo Docente. Base de datos. Trabajo Docente em Tempos de Pandemia – Peru. Belo Horizonte: FaE/UFMG, 2020.

Conclusiones

- Debido a la emergencia sanitaria el Perú se implementó la educación remota de emergencia con la finalidad de dar continuidad a los aprendizajes de los estudiantes. Los docentes a pesar de las brechas en tecnologías de la información y de sus condiciones para llevar a cabo su trabajo han sido capaces de acompañar a los estudiantes y sus familias. Este aspecto evidencia la importancia del rol de los docentes que debe conducir a la revalorización social de la carrera docente.
- La educación remota de emergencia hizo evidente que los docentes contaban con una formación y recursos insuficientes para afrontar el desafío de enseñar en un contexto de permanente de crisis e incertidumbre. Teniendo en cuenta el marco regulatorio es necesario orientar la oferta de la formación docente en servicio al desarrollo de competencias profesionales y la mejora progresiva de la práctica.
- La actual situación demanda brindar apoyo socioemocional

y cuidar la salud de los docentes así como promover el desarrollo de competencias socioemocionales que lo habiliten para brindar contención emocional a los estudiantes y sus familias.

- Rediseñar los programas curriculares de formación inicial docente articulado con la formación en servicio en la que este presente la cultura digital, que responda a las demandas y necesidades de la sociedad a nivel global y local, al momento presente y futuro.
- Es importante continuar con el fortalecimiento de las políticas educativas que conduzcan al logro del ODS 4 una educación de calidad, que sea equitativa, eficaz y resiliente. Que permitan erradicar la brecha digital, que promuevan el desarrollo profesional de los docentes, que impulsen la conectividad digital, que dote a las escuelas con infraestructura tecnológica, que facilite el acceso, la disponibilidad y la conectividad en contextos de ruralidad o urbanos.

Referencias

- BCRP – Banco Central de Reserva del Perú (2021) *Nota semanal*. <https://www.bcrp.gob.pe/publicaciones/nota-semanal.html>
- Cuenca, R. y otros (2018). *Carreras docentes: Tendencias de cambio, acuerdos y controversias*. UNESCO – IIEP.
- Lavado, P y Liendo, C. (2020). *COVID-19, pobreza monetaria y desigualdad*. <http://focoeconomico.org/2020/05/29/covid-19-pobreza-monetaria-y-desigualdad/>
- INEI - Instituto Nacional de Estadística e Informática (2021). *Perú: Estado de la Población en el año del Bicentenario, 2021*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1803/libro.pdf
- INEI - Instituto Nacional de Estadística e Informática (2021). *Censos Nacionales de Población y Vivienda: 1827, 1836, 1850, 1862, 1876, 1940, 1961, 1972, 1981, 1993, 2007 y 2017*. <https://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/poblacion-y-vivienda/>
- INEI - Instituto Nacional de Estadística e Informática (2020). Perú: Estimaciones y Proyecciones de la Población Nacional, 1950-2070. *Boletín de Análisis Demográfico N°38*. https://www.inei.gob.pe/media/MenuRecursivo/publicaciones_digitales/Est/Lib1665/index.html
- MINEDU – Ley General de Educación (1993). http://www.minedu.gob.pe/p/ley_general_de_educacion_28044.pdf

- MINEDU – Ley Universitaria n° 30220. (2014). http://www.minedu.gob.pe/reforma-universitaria/pdf/ley_universitaria.pdf
- MINEDU - Ley de institutos y escuelas de educación superior y de la carrera pública de sus docentes. <https://busquedas.elperuano.pe/normaslegales/ley-de-institutos-y-escuelas-de-educacion-superior-y-de-la-c-ley-n-30512-1448564-1/>
- REDACCIÓN (20 de julio de 2021) Minedu: “Virtualidad en enseñanza universitaria debe mantenerse y alcanzar calidad”. ANDINA. <https://andina.pe/agencia/noticia-minedu-virtualidad-ensenanza-universitaria-debe-mantenerse-y-alcanzar-calidad-854023.aspx>
- REDACCIÓN (19 de julio de 2021) Covid-19: Perú ya vacunó a más de 4 millones de personas con las dos dosis. ANDINA. <https://andina.pe/agencia/noticia-covid19-peru-ya-vacuno-a-mas-4-millones-personas-las-dos-dosis-853899.aspx>
- REDACCIÓN (13 de julio de 2021) Ministro de Educación anuncia retorno a las aulas en algunos colegios urbanos. ANDINA. <https://andina.pe/agencia/noticia-ministro-educacion-anuncia-retorno-a-las-aulas-algunos-colegios-urbanos-853067.aspx>
- PNUD - Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (2019). *Informe de Desarrollo Humano 2019*. http://hdr.undp.org/sites/default/files/hdr_2019_overview_-_spanish.pdf



Investigación “El trabajo docente en tiempos de pandemia” - Uruguay

Eloísa Bordoli
Gabriela Rodríguez Bissio

Introducción

Este capítulo tiene como finalidad presentar la descripción y algunas líneas de análisis a partir de los datos del caso uruguayo de la encuesta elaborada por Redestrado en torno al trabajo de los docentes de educación primaria y media básica. El objetivo es apreciar el impacto de las medidas de aislamiento social implementadas como consecuencia de la pandemia COVID-19 en el trabajo de los docentes de escuelas y liceos públicos de Uruguay.

En este país el primer brote de COVID-19 se registró el 13 de marzo de 2020 a pocos días del inicio del año lectivo. El Poder Ejecutivo decretó el cierre de los establecimientos escolares y las autoridades de la educación definieron la enseñanza a distancia. Hasta el mes de octubre del 2020, Uruguay se caracterizó por poder efectuar el rastreo epidemiológico de un número importante de casos y por una baja tasa de positividad. Estos elementos habilitaron la apertura de las escuelas tempranamente en comparación con otros países.

Cabe señalar que a inicios de marzo del 2020 en Uruguay había asumido un nuevo gobierno nacional con una agenda de cambios de entidad a nivel país y, particularmente, con respecto a la educación pública, como se desarrollará en los apartados siguientes. Los efectos de la pandemia en la vida cotidiana y social dificultaron el debate democrático en torno a las modificaciones introducidas en la educación por el novel gobierno.

El capítulo se organiza en tres grandes apartados. En el primero de estos presentaremos algunos elementos que permitan caracterizar

al Uruguay en este particular contexto de pandemia y cambio de gobierno. En esta línea se ofrecen datos sociodemográficos, económicos y relacionados a las formas de organización política del país además de algunos datos referidos al proceso local del fenómeno pandémico. En un segundo apartado, se abordan los elementos centrales del sistema educativo. En él se presenta: la organización y gobierno de la educación, la matrícula e indicadores de acceso y cobertura así como las trayectorias educativas y el perfil de los docentes. En este apartado interesa marcar el predominio que la educación pública ha tenido y tiene en el país. En el tercer apartado se describen y analizan las respuestas emanadas de la encuesta. En este se presenta la encuesta y su objetivo central. En un segundo momento se describe el perfil de los encuestados así como la formación y uso de las tecnologías. En un tercer momento se describen y analizan las actividades a distancia, los tipos de dispositivos tecnológicos utilizados por los docentes y las expectativas en relación a los contenidos enseñados. Finalmente en este apartado se presentan las condiciones de trabajo y los efectos en la salud de los docentes. El trabajo se cierra con algunas reflexiones y preguntas.

Es importante consignar que se trabajó con una muestra no probabilística pertinente para estudios de carácter exploratorio que habilitarán nuevas líneas de investigación.

Características del Uruguay: sociodemográficas, económicas y forma de organización política

Datos sociodemográficos y económicos

La población total de Uruguay se estima en 3.505.985 habitantes¹ (INE, 2019: 26) y su tasa de urbanización se estima superior al 90%, siendo significativa la concentración de habitantes en la capital del país².

En cuanto a su composición étnica y racial, Uruguay presenta algunas particularidades dentro del contexto regional en términos de un fuerte predominio de la población blanca de origen europeo. Es nece-

1 Datos del Instituto Nacional de Estadística.

2 Según un informe del BID del año 2009, más del 92% de la población uruguaya se asienta en centros urbanos y el 42% del total de habitantes se concentra en Montevideo (EGUINO, H; ADLER, V. 2009: 11) (<https://otu.opp.gub.uy/sites/default/files/docsBiblioteca/28.%20DesUrbano%20BID.pdf>).

sario, sin embargo, señalar una población nativa compuesta por “descendientes de indígenas, migrantes guaraníes y fronterizos (argentinos y brasileros) y descendientes de africanos que ingresaron al territorio en calidad de esclavos” (BUCHELI, CABELA, 2006:4).

Tras marcados procesos de exterminio, hoy en día el Instituto Nacional de Estadística señala la inexistencia en el país de “comunidades indígenas identificables como grupos étnicos, ni como sectores sociales con un perfil particular”. El INE sí reconoce “un creciente número de organizaciones de descendientes de indígenas que libra una batalla cultural por lograr que se les reconozca un lugar más destacado en la historia nacional” (BUCHELI, CABELA, 2006:4).

Existe también en el país un número cada vez mayor de organizaciones de afrodescendientes, movilizadas en torno a reivindicaciones similares en cuanto al reconocimiento y valoración de la población negra en el país, así como a objetivos vinculados a denunciar y enfrentar la discriminación contra esta población (BUCHELI, CABELA, 2006:4).

De acuerdo a datos de 2006, según declaración de autoidentificación de ascendencia racial, 96,9% de la población declara tener ascendencia blanca; 9,1% indica tener ascendencia afro o negra; 3,8% ascendencia indígena; 0,3% ascendencia racial amarilla y 0,3% declara no saber³ (BUCHELI, CABELA, 2006:13).

El español es el idioma oficial del Uruguay y el más hablado en el país. En las regiones fronterizas con Brasil se hablan también los denominados dialectos portugueses del Uruguay. Asimismo, la Lengua de Señas Uruguaya es la lengua natural de los sordos del país.

El Producto Interno Bruto en US\$ a precios constantes es de 46.655 mil millones, según datos del banco mundial⁴. En el año 2017 Uruguay ocupaba, con un valor del IDH de 0.804, el lugar 55 en el ranking de PNUD que abarca 189 países (OPP, 2019:1).

Organización política

El Uruguay es una república presidencialista con un Estado unitario. El territorio se divide en 19 departamentos.

3 Las cifras suman más de 100 porque la encuesta permitía declarar más de una ascendencia.
4 <https://datos.bancomundial.org/indicador/NY.GDP.MKTP.KD?locations=UY>

El actual presidente de la República, Luis Lacalle Pou, pertenece al Partido Nacional, también conocido como Partido Blanco, uno de los dos partidos tradicionales del país, creado en 1836. Sin embargo, llegó a su victoria electoral tras la conformación de una coalición, denominada Multicolor, que reúne a los partidos tradicionales junto con nuevos partidos de la derecha⁵ uruguaya. Así, el 1° de marzo del 2020 asume el gobierno nacional una nueva coalición de derecha conformada por cinco partidos: los tradicionales Partido Nacional y Colorado y los partidos: Independiente, de la Gente y Cabildo Abierto. Esta coalición se articuló en 2019 con el objetivo de acceder al gobierno en la instancia de balotaje o “segunda vuelta” y de este modo evitar la continuidad del Frente Amplio⁶ que en los cinco lustros precedentes había gobernado el país e impulsado significativos cambios sobre una agenda de profundización de los derechos. Los gobiernos del Frente Amplio se desarrollaron en el marco de los denominados “gobiernos progresistas” del continente (MOREIRA, RAUS, GÓMEZ LEYTON, 2008) y habilitaron avances, heterogéneos en diversas áreas. Estos gobiernos se articulados en torno a un discurso crítico de los postulados y de las recomendaciones del Consenso de Washington y avanzaron en la disminución de las desigualdades en América Latina sin evitar la dependencia (SVAMPA, 2017).

La asunción de la nueva coalición Multicolor en marzo de 2020 implica un “giro a la derecha” que por medio de un discurso antiprogresista y conservador tiene por objetivo la rearticular del proyecto neoliberal que promueve la reducción del Estado y la privatización de las distintas esferas de este. Como se desarrollará en los apartados siguientes, la educación no escapa a estos objetivos.

El contexto político actual y la pandemia

El COVID 19 llegó a Uruguay el 13 de marzo de 2020, en la segunda semana de gestión de la nueva administración del país. El 16

5 Cabe señalar que en este trabajo se utiliza el término “derecha” con respecto al espectro político-ideológico conformado, históricamente, en relación a las izquierdas; especialmente a la posición asumida en torno a la diada igualdad /desigualdad (NIKOLAJCZUK; PREGO, 2017).

6 En el año 2005 accede al gobierno nacional, por primera vez en la historia, el Frente Amplio. Esta coalición de izquierda y centro-izquierda asume el gobierno en el marco de un giro regional hacia al progresismo (MOREIRA, 2008, p. 434).

de abril se conformó el Grupo Asesor Científico Honorario (GACH)⁷, integrado por científicos renombrados de las diferentes ramas del conocimiento, provenientes de la Universidad de la República, a fin de contemplar, desde múltiples ámbitos disciplinares, los efectos de la pandemia en la ciudadanía y con el objetivo de asesorar a Presidencia ofreciendo recomendaciones según el desarrollo de la situación de emergencia sanitaria.

El GACH cerró su vínculo con Presidencia el 16 de junio de 2021 luego de que el gobierno nacional no adoptara importantes recomendaciones elaboradas por el Grupo en el contexto del desarrollo exponencial del número de casos positivos en el país.

Durante la mayor parte del año 2020 la situación epidemiológica se mantuvo en términos generales sin que la curva de casos positivos manifestara despegues considerables. Según datos oficiales⁸, el 15 de octubre de 2020, día en que se dio lanzamiento a la encuesta docente de Red Estrado, se llevaban registrados 2417 casos positivos de Coronavirus en todo el territorio nacional desde que se declarara la emergencia sanitaria en marzo de ese año. De ese total, 2025 ya se habían recuperado y 51 habían fallecido. Es decir, había ese día 341 casos activos en el país, 2 personas en cuidados intensivos y ninguna en cuidados intermedios. El país mantenía un seguimiento, significativo, del hilo de contagios. En los meses siguientes, el país comenzó un proceso de aumento acelerado en el ritmo de contagio. A mediados de febrero de 2021 la cantidad de casos registrados desde el inicio de la pandemia se había duplicado con respecto al número alcanzado el 15 de octubre (superando el 17 de febrero la marca de los 50 mil casos)⁹. Actualmente el número de casos positivos supera los 370.000¹⁰ según datos oficiales y las muertes superan las 5600¹¹.

7 Se pueden consultar los informes elaborados por este grupo asesor en: www.presidencia.gub.uy/gach/documentos

8 Datos oficiales publicados por el Sistema Nacional de Emergencias (Sinae): <https://www.gub.uy/sistema-nacional-emergencias/comunicacion/comunicados/informe-situacion-sobre-coronavirus-covid-19-uruguay-15102020>

9 Datos oficiales publicados por el Sinae: <https://www.gub.uy/sistema-nacional-emergencias/comunicacion/comunicados/informe-situacion-sobre-coronavirus-covid-19-uruguay-17022021>

10 Datos oficiales publicados por el Sinae: <https://www.gub.uy/sistema-nacional-emergencias/comunicacion/comunicados/informe-situacion-sobre-coronavirus-covid-19-uruguay-01072021>

11 <https://ladiaria.com.uy/coronavirus/articulo/2021/7/coronavirus-27-fallecimientos-y-1259-casos-nuevos-es-te-jueves/>

El plan de gobierno de la nueva administración comenzó a ser aplicado en el primer mes de la pandemia. Uno de sus principales objetivos es el aumento de la recaudación pública y una de sus características más saliente, la instalación de mecanismos que favorecen procesos privatizadores en diversos campos estratégicos. Durante el 2020, se sucedieron una serie de decretos presidenciales que apuntaron al aumento de la recaudación fiscal: subieron las tarifas públicas, se redujeron salarios y jubilaciones. A modo de ejemplo, citamos el Decreto 090/020 que limitó la ejecución presupuestal para ese año de gastos de funcionamiento del Estado a un 85% de los créditos comprometidos en el ejercicio 2019 (Uruguay, Poder Ejecutivo 2020b, Decreto: 090/020) y los Decretos: 086/020, 096/020 que establecieron, a pesar del contexto de emergencia sanitaria, un aumento de tarifas públicas a partir de abril (Uruguay, Poder Ejecutivo, 2020c; d, Decretos: 086/020, 096/020). Las tarifas de telecomunicaciones, energía eléctrica y agua subieron nuevamente en enero del 2021, durante el primer año de pandemia los aumentos oscilaron entre un 15% y un 17%. También el precio de los combustibles se incrementó en un 15%. En el mismo período los salarios y las jubilaciones tuvieron un incremento promedio de un 7,2%, con lo que el poder de compra evidencia una caída (Uruguay, Poder Ejecutivo 2020e; f, Decretos 016/2020 y 017/2021).

En este doble contexto, de pandemia y cambio de gobierno, es posible indicar que la emergencia sanitaria opacó el ajuste económico y el conjunto de cambios estructurales que el novel gobierno inició en marzo del 2020.

Características del sistema educativo

Uruguay se ha caracterizado por tener una sólida educación pública desde el último tercio del siglo XIX de carácter autónomo con respecto al Ministerio de Educación y Cultura. Actualmente, la población en su conjunto tiene derecho al acceso al sistema educativo de forma gratuita desde el nivel inicial al universitario. En este bloque abordaremos cinco puntos centrales: la educación pública en disputa en virtud de los actuales cambios legislativos, la organización y gobernanza de

la educación, la oferta educativa, los principales indicadores y el perfil docente.

La educación pública en disputa: entre la ampliación de derechos y los recortes

En el marco del primer gobierno progresista del país (Frente Amplio), en el 2008, se aprobó la Ley General de Educación¹², N° 18.437, en la que se consagra la educación como un derecho humano fundamental. En la mencionada ley se establecen los fines y orientaciones generales de la educación, así como los principios y las políticas educativas nacionales. También se establecen las estructuras del Sistema Nacional de Educación y del Sistema Nacional de Educación Pública, así como las competencias y gobernanza de cada uno de estos. Como se indicará, este último sistema ha sido eliminado en el 2020.

Como se indicó, en la LGE N° 18.437 se define a la educación “como un derecho humano fundamental” y “un bien público y social que tiene como fin el pleno desarrollo físico, psíquico, ético, intelectual y social de todas las personas sin discriminación alguna” (URUGUAY, 2008: art. 1 y 2). A su vez, se establece que el Estado debe garantizar y promover “una educación de calidad para todos sus habitantes, a lo largo de toda la vida, facilitando la continuidad educativa” (URUGUAY, 2008: art. 1). Esta ley establece como orientación del ejercicio de la educación a los derechos humanos y ubica al educando en el centro del proceso educativo (URUGUAY, 2008: art. 4 y 5). Los principios rectores consagrados en la LGE N° 18.437 —esto es, el carácter universal, obligatorio, gratuito y laico de la educación— recuperan la rica historia de la educación pública, al tiempo que se da lugar a nuevos derechos que cristalizan los reclamos docentes y estudiantiles: se añaden el respeto a la diversidad y la inclusión educativa, el valor de la participación de docentes y estudiantes en diversos ámbitos del gobierno de la educación, la libertad de enseñanza y la libertad de cátedra (URUGUAY, 2008: art. 6 a 11 y 15 a 18).

En el año 2020 con la asunción de un nuevo gobierno nacional,

12 En adelante LGE N° 18437.

se aprueba una Ley de Urgente Consideración¹³, N° 19.889¹⁴, que en exiguos tiempos parlamentarios y en pandemia modifica más de un centenar de leyes en diferentes áreas estratégicas del país. En la sección III de esta ley (artículos 127 a 206) se modifican aspectos centrales de la LGE N° 18.437. Si bien los fines y orientaciones referidos, precedentemente, no se alteran sí se cambian aspectos medulares. Los cambios establecidos a la LGE N° 18.437 configuran un retroceso en relación a los derechos en materia educativa en virtud de que se altera la naturaleza y el alcance de la educación¹⁵ y eliminan el Sistema Nacional de Educación Pública y sus ámbitos de coordinación entre los entes públicos de enseñanza. A su vez, se restringe la participación de los docentes¹⁶ y la autonomía de la educación otorgando mayor relevancia al Ministerio de Educación y Cultura (URUGUAY, 2020: art. 146). Simultáneamente, se posibilita un proceso de mercantilización de la educación al eliminar la prohibición expresa de que el Estado, al definir sus políticas educativas, realice tratados de cooperación internacional con organismos que “alienten la mercantilización” de la educación que se definía en el artículo 14 de la LGE N° 18.437 (URUGUAY, 2020: art. 129)

Organización y gobierno del Sistema Educativo

Niveles, etapas, modalidades

La educación formal está organizada en niveles y modalidades que conforman las diferentes etapas del proceso educativo y habilita la continuidad de las trayectorias educativas entre distintos niveles (URUGUAY, 2008: art. 22). Es obligatoria la educación desde nivel 4 de educación inicial hasta educación media superior.

13 El mecanismo de urgente consideración se encuentra previsto en el artículo 168 de la Constitución de la República (URUGUAY, 1967, n. p.). No obstante, este debe hacer referencia a leyes que aluden asuntos de la misma naturaleza. La Ley de Urgente Consideración se refiere a diversos asuntos y por ende refiere a tópicos de naturaleza distinta.

14 En adelante LUC N° 19.889.

15 En este sentido, se restringe el concepto de educación formal estableciendo que el objetivo de esta se circunscribe a la acreditación y a “garantizar el desarrollo de competencias para la vida” al tiempo que se reducen las modalidades educativas vinculadas a la Educación Media y Superior, así como el alcance de la educación no formal (URUGUAY, 2020: art. 130, 131, 133 y 139).

16 Se consagra en los artículos 142, 143, 144, 148, 151, 152, 155, 156 157 (URUGUAY, 2020).

Cuadro 1. Educación formal, estructura y niveles.

Nivel	Descripción	Cometido
0	Educación inicial 3- 5 años	"estimular el desarrollo afectivo, social, motriz e intelectual (...). Se promoverá una educación integral que fomente la inclusión social del educando, así como el conocimiento de sí mismo de su entorno familiar, de la comunidad y del mundo natural" (URUGUAY, 2008: art. 24).
1	Educación Primaria (edad teórica 6-11 años)	brindará los conocimientos básicos e iniciará el proceso de incorporación de las alfabetizaciones fundamentales, con particular énfasis en lengua materna, segunda lengua, matemáticas, razonamiento lógico, arte, recreación, deportes y competencias sociales que permiten la convivencia responsable en la comunidad" (URUGUAY, 2020: art. 133).
2	Educación Media Básica (edad teórica 12-15 años)	"abarcará el ciclo intermedio posterior a la educación primaria. Profundizará el desarrollo de las competencias y los conocimientos adquiridos y promoverá el dominio teórico-práctico de diferentes disciplinas que pueden ser, entre otras, artísticas, humanísticas, biológicas, científicas y tecnológicas" (URUGUAY, 2008; art. 26).
3	Educación Media Superior (edad teórica 15-18 años)	"comprende los tres años posteriores a la culminación de la educación media básica y constituye el último tramo de la educación obligatoria. Los certificados de educación media superior son habilitantes para realizar estudios terciarios, incluyendo estudios universitarios de grado" (URUGUAY, 2020; art. 134).
4	Educación terciaria	"requiere como condición de ingreso haber finalizado la educación media superior o acreditar los saberes y competencias correspondientes. Puede o no ser de carácter universitario" (URUGUAY, 2020; art. 136). La Formación en Educación es terciaria no universitaria. La Ley de Urgente Consideración 19.889 de 2020 elimina los artículos 84, 85 y 86 de la LGE 18.437 que crean el Instituto Universitario de Educación.
5	Educación de Posgrado	Requiere formación universitaria.

Fuente: Elaboración propia a partir de la Ley General de Educación 18.437 y las modificaciones incluidas en la Ley de Urgente Consideración 19.889 de 2020

Las leyes referidas contemplan las modalidades de educación a distancia y semipresencial, así como la educación no formal. Estas modalidades previstas en la LGE N° 18.437 se mantienen en la sección III de la LUC N° 19.889 pero, como se indicó, restringiendo el alcance y las finalidades.

La Universidad de la República (Udelar) es la universidad pública más importante del país por su nivel en la producción de conocimiento y en la matrícula estudiantil. Esta fue creada en 1849 y

actualmente se rige por la Ley Orgánica N° 12.549 de 1958 que consagra su autonomía, cogobierno y libertad de cátedra. Dentro de sus fines se ubican: “la enseñanza pública superior en todos los planos de la cultura, la enseñanza artística, la habilitación para el ejercicio de las profesiones científicas y el ejercicio de las demás funciones que la ley le encomiende”, además de la investigación y la extensión (URUGUAY, 1958: art. 2).

Hasta el año 2012, la Udelar era la única universidad pública del país. En diciembre de ese año el parlamento nacional crea la Universidad Tecnológica (UTEC) mediante la Ley N° 19.043 con carácter público y autónomo. Esta ha comenzado a funcionar en distintos puntos del interior del país articulada con los desarrollos regionales.

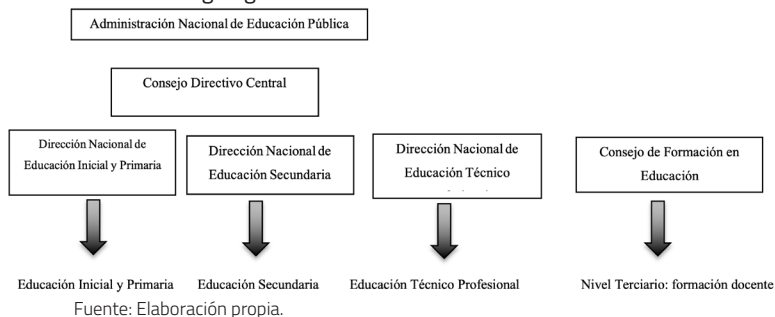
Organización de la educación pública primaria, media básica y superior y terciaria no universitaria

Como se ha indicado, en Uruguay la educación ha sido, predominante, pública desde el segundo tercio del siglo XIX. Esto se refleja en la distribución de la matrícula estudiantil del ámbito público con respecto al privado y en los mecanismos de regulación y control que las autoridades de la educación pública ejercen sobre el ámbito de la educación privada. El Consejo Directivo Central (Codicen) de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) tiene como cometido habilitar a los institutos privados y establecer los procedimientos de supervisión y fiscalización de estos.

La Administración Nacional de Educación Pública¹⁷ es el organismo estatal, autónomo e independiente del Ministerio de Educación y Cultura (MEC). La ANEP tiene como cometido la planificación, gestión y administración del sistema educativo público desde el nivel inicial, primario, medio básico y superior y formación terciaria en educación. El ente estatal está encabezado por el Consejo Directivo Central (Codicen) y las actuales Direcciones Generales de Educación Inicial y Primaria, Secundaria y Técnico Profesional¹⁸ así como por el Consejo de Formación en Educación.

17 La Constitución de la República Oriental del Uruguay establece, en los artículos 202 y siguientes, a la educación como un ente autónomo. La ANEP se crea por la Ley N° 15.739 del 28 de marzo de 1985 una vez reconquistada la democracia en el Uruguay luego de más de una década de dictadura cívico-militar (1973 – 1985).

18 En la Ley General de Educación N° 18.437 los niveles educativos de Inicial y Primaria, Secundaria y Técnico Profesional estaban encabezados por un Consejo, órgano colegiado con representación directa de los docentes.

Cuadro 2. Organigrama de la Educación Pública.

Gobierno de la educación pública primaria, media básica y superior y terciaria no universitaria

Como se ha indicado la ANEP es un ente autónomo con competencias en la educación inicial, primaria secundaria, técnico profesional y formación en educación pública y que supervisa e inspecciona a la educación privada. A su vez la Udelar y la UTEC también son entes autónomos.

La definición de entes autónomos de la ANEP, Udelar y UTEC conlleva a que estos tengan iniciativa presupuestal, así como autonomía técnica, financiera, administrativa y de gobierno. Los órganos de conducción de los entes de la educación se eligen de modo diferencial según el ámbito. En la Udelar hay elecciones de los tres órdenes (docentes, estudiantes y egresados) para elegir a sus representantes al Consejo Directivo Central y al Claustro de la universidad central, así como a nivel de sus facultades y escuelas. Por el contrario, en la ANEP el Consejo Directivo Central (Codicen) es electo por el parlamento (con mayorías especiales) a propuesta del Poder Ejecutivo y a partir de la LGE N° 18.437 dos de los cinco integrantes del consejo son electos por los docentes.

A su vez, la LGE N° 18.437 en sus capítulos II y III definía los ámbitos de coordinación de los distintos entes autónomos, el Ministerio de Educación y Cultura y de las diversas propuestas educativas provenientes

de otros ámbitos. De esta forma articulaba dos sistemas: a) el Sistema Nacional de Educación (URUGUAY, 2008: art. 20) y b) el Sistema Nacional de Educación Pública (SNEP) (URUGUAY, 2008: art. 46 a 50). La LUC N° 19.889 elimina el segundo sistema (público), disminuye el número de representantes públicos en los ámbitos del Sistema Nacional de Educación y aumenta los de las instituciones privadas. De esta forma se debilita la cooperación pública del ámbito educativo y se fortalece el sector privado.

La LUC N° 19.889 también modifica los órganos deliberativos sobre las políticas educativas consagrados en el capítulo IX de la LGE N° 18.437; la Comisión Nacional de Educación (COMINE) y el Congreso Nacional de Educación (URUGUAY, 2008: art. 42, 43, 44 y 45) pierden protagonismo y alteran la composición en desmedro de la representación de los entes públicos.

Oferta educativa y matrícula de la educación pública y privada

Como se ha consignado, la educación pública ha sido predominante en el país desde el nivel inicial hasta el superior. Esto se aprecia en la matrícula, así como en el número de establecimientos educativos y personal docente. A su vez, como se indicó, la mayoría de las instituciones privadas se encuentran habilitadas, lo que supone la adopción de los planes y programas oficiales de la ANEP, así como la supervisión e inspección de los organismos competentes del ente estatal. Las actividades extras que las instituciones privadas realicen deben ofrecerse de modo complementario o extracurricular. Asimismo, cabe consignar que las instituciones privadas cuentan con exoneraciones impositivas por parte del Estado de acuerdo a la legislación vigente en el país.

Educación inicial y primaria

Si se compara la matrícula del sector público con la del sector privado se identifica que tres de cada cuatro niños de primera infancia concurren a establecimientos públicos y a su vez, estos representan el 83% de los establecimientos habilitados en el país.

En relación a la educación primaria, los porcentajes de la oferta pública son mayores que los de inicial. El 82% de la matrícula estudiantil

til es pública y el 83% de los establecimientos escolares pertenecen a la ANEP. En los siguientes cuadros se consigna lo indicado según los últimos datos del Ministerio de Educación y Cultura disponibles en el Anuario Estadístico de Educación 2018, actualizado a junio 2020.

Cuadro 3. Cantidad de establecimientos educativos destinados a Primera Infancia, Inicial y Primaria según sector.

Cantidad de establecimientos de Educación de Primera Infancia e Inicial			
	Públicos	Privados	Total
Montevideo	132	41	149
Resto del país	63	21	87
Total	195	74	236
Estudiantes matriculados de Educación de Primera Infancia e Inicial			
	Públicos	Privados	Total
Montevideo	62.241	11.737	73.978
Resto del país	27.433	16.930	44.363
Total	89.674	28.667	118.341

Fuente: Elaboración propia en base a datos Anuario Estadístico MEC (2018)

Cuadro 4. Matrícula Primera Infancia, Inicial y Primaria según sector.

Cantidad de establecimientos de Educación Primaria							
	Públicos Común	Públicos Especial	Públicos Total	Privados Común	Privados Especial	Privados Total	Total
Montevideo	243	26	269	174	37	211	480
Resto país	1.745	54	1.799	181	30	211	2.010
Total	1.988	80	2.068	355	67	422	2.490
Estudiantes matriculados de Educación Primaria							
	Públicos			Privados			Total
Montevideo	76.992			31.245			108.237
Resto país	165.949			20.044			185.993
Total	242.941			51.289			294.230
Personal docente							
	Públicos			Privados			Total
Montevideo	5.805			4.671			10.476
Resto país	14.056			3.230			17.286
Total	19.861			7.901			27.762

Fuente: Elaboración propia en base a datos Anuario Estadístico MEC (2018)

Educación media básica y media superior¹⁹

A nivel de la educación media básica (secundaria y técnica profesional) la matrícula pública representa un 83% y tres de cada cuatro establecimientos son estatales. A su vez, consideradas en conjunto, la matrícula pública de educación media superior de secundaria y de las diferentes modalidades de enseñanza técnico profesional asciende a un 93% en promedio. A nivel de secundaria la matrícula representa un 87% y a nivel de la enseñanza técnico profesional es prácticamente pública en su totalidad. Tres cuartas partes de los establecimientos de este nivel educativo también son públicos.

Cuadro 5. Cantidad de establecimientos educativos destinados a Educación Media Básica y Superior de la Dirección General Educación Secundaria (DGES) y de la Dirección General de Educación Técnico Profesional (DGETP).

Cantidad de establecimientos de Educación Media Básica					
	Públicos Liceos	Públicos Esc. Técnicas	Total Públicos	Privados ²⁰	Total
Montevideo	71	51	122	105	227
Resto país	255	186	441	78	519
Total	326	237	563	183	746
Estudiantes matriculados de Educación Media Básica					
	Públicos		Privados		Total
Montevideo	35.764		16.380		52.144
Resto país	82.859		8.229		91.088
Total	118.623		24.609		143.232

Fuente: Elaboración propia en base a datos Anuario Estadístico MEC (2018).

19 La educación media se organiza en dos subsistemas: Dirección General de Educación Secundaria y Dirección General de Educación Técnica Profesional.

20 Los privados incluyen los habilitados Liceo Naval y Liceo Militar.

Cuadro 6. Matrícula de Media Básica y Superior según sector.

Cantidad de establecimientos de Educación Media Superior					
	Públicos Liceos	Públicos Esc. Técnicas	Total Públicos	Privados	Total
Montevideo	63	35	98	96	194
Resto país	241	119	360	70	430
Total	304	154	458	166	624
Estudiantes matriculados de Educación Media Superior DGES					
	Públicos	Privados		Total	
Montevideo	36.697	12.286		48.983	
Resto país	72.916	4.326		77.242	
Total	109.613	16.612		126.225	
Estudiantes matriculados de Educación Media Superior Tecnológica de la DGETP / oferta pública					
Montevideo	18.925				
Resto país	28.915				
Total	47.840				

Fuente: Elaboración propia en base a datos Anuario Estadístico MEC (2018)

Educación terciaria no universitaria y universitaria

En este apartado se considera la oferta terciaria no universitaria vinculada a formación en educación²¹ en el marco de la ANEP y los vinculados a la Universidad de la República. El Consejo de Formación en Educación de la ANEP agrupa la formación de docentes de primera infancia, de educación primaria, secundaria y la de profesor y maestro técnico. También se contempla la carrera de educador social. La matrícula pública del Consejo de Formación en Educación²² en el que se articulan las carreras indicadas representa el 98,96% del total. En los últimos diez años, algunas de las universidades privadas²³ han comenzado a diseñar carreras de formación docente.

21 No se incluye la educación terciaria correspondiente a la DGETP.

22 Este consejo cuenta con 27 centros en todo el territorio nacional: 22 Institutos de Formación Docente, el Instituto de Formación en Educación Social, El Instituto Normal, el Instituto de Profesores Artigas, el Instituto Normal de Enseñanza Técnica y el Instituto de Perfeccionamiento y Estudios Superiores.

23 Las universidades privadas, en los últimos diez años, han comenzado a ofrecer carreras de formación docente. Entre estas se encuentran: La Universidad Católica del Uruguay, la Universidad de Montevideo, el Instituto Universitario Elbio Fernández.

Cuadro 7. Matrícula y personal docente en el Consejo de Formación en Educación.

	Matrícula	Personal docente
Montevideo	10.207	697
Resto del país	16.977	1.664
Total	27.184	2.961

Fuente: elaboración propia en base a datos Anuario Estadístico MEC, 2018

A nivel universitario, la matrícula pública se ubica en un 89,9%; esta corresponde, mayoritariamente, a la Universidad de la República en tanto la Universidad Tecnológica se encuentra en una fase inicial de trabajo. A su vez, la Udelar ha diversificado su matrícula y ampliado la oferta en el interior del país. Actualmente se han consolidado Centros Regionales en varios puntos del país en los cuales se ofrecen carreras de grado, tecnicaturas y posgrado. Asimismo, se han instalado centros de investigación y se desarrolla la extensión universitaria.

Cuadro 8. Estudiantes ingresados, matriculados y egresados de grado de instituciones universitarias.

	Ingresados	Matriculados	Egresados
Pública	31.441	185.337	6.062
Privada	3.978	20.611	1.907
Total	35.419	205.948	7.969

Fuente: elaboración propia en base a datos Anuario Estadístico MEC, 2018

A modo de síntesis de este punto

En la ANEP, en el período 2000 – 2018, se observan los siguientes aspectos:

1-Un incremento de la matrícula en todos los niveles de la ANEP, excepto en Educación Primaria. Esta última no se relaciona con

una disminución de la cobertura, que es universal sino en virtud de tres elementos asociados: a) demográficos, b) la mejora en el tránsito por los grados escolares²⁴ y c) el traspaso de matrícula al sector privado (ANEP-Codicen, 2020: 14).

2-La matrícula de Educación Media Básica (Secundaria y Técnico Profesional) se incrementó en un 20,6%. Este incremento es francamente superior en la educación técnico profesional.

3-La matrícula de Educación Media Superior se incrementó en un 33,8% (ANEP-Codicen, 2020: 18).

4-La matrícula de educación terciaria (Formación en Educación del Consejo de Formación en Educación) se duplicó (ANEP-Codicen, 2020: 45).

Principales indicadores en la ANEP

Acceso y cobertura

La cobertura educativa en Uruguay es universal en las edades correspondientes a la enseñanza primaria (6 a 11 años), y prácticamente universal hasta los 14 años (ciclo medio básico). No obstante, “en las edades siguientes, los indicadores de cobertura comienzan a registrar el efecto de las situaciones de desvinculación, expresadas en porcentajes crecientes de personas que no asisten a ninguna modalidad de enseñanza formal” (ANEP-Codicen, 2020: 27). La desvinculación se asocia a los procesos de estratificación socioeconómica y cultural, especialmente a nivel de educación media.

Trayectorias educativas

A pesar de los datos de acceso y cobertura se presentan dificultades a nivel de las trayectorias educativas, particularmente a nivel de educación media básica y superior. Los estudios efectuados por la Dirección Sectorial de Planificación Educativa del Codicen de la ANEP dan cuenta de que estas dificultades se vinculan con dos fenómenos: a) repetición (uno o más eventos de repetición) de cursos (desde el ni-

24 La repetición en educación primaria descendió a la mitad desde el año 2000 al 2019; esta pasó de representar un 10% de los matriculados a menos de un 5% (ANEP-Codicen, 2020: 14).

vel primario) y b) no egreso oportuno y desvinculación prematura en la enseñanza media.

a) Repetición:

Si se analiza la no aprobación del ciclo de educación primaria el porcentaje se ubicó, en 2018, en 3,8 y a su vez, uno de cada cuatro niños culmina el ciclo de primaria con extraedad. Estos resultados han mejorado en la última década en tanto se redujeron a la mitad. No obstante, la extraedad es un indicador relevante de riesgo escolar, especialmente con relación a la transición hacia la educación media (ANEP-Codicen, 2020: 48).

En Educación Media Básica la repetición fue de 28,4 % en 2017, apenas tres puntos porcentuales por debajo de la registrada en 2008 (31 %). Desagregado por subsistema se observa que en educación secundaria la no aprobación, en 2018, se ubicó en un 21,8 %. Si bien en la última década, también, ha habido un descenso en la repetición este continúa siendo significativo. A nivel del ciclo básico tecnológico, la repetición, en 2018 se ubicó en el 36,9%. En la educación media superior el porcentaje de no aprobación es aún más alto, para el 2018, este se ubica en 26,8 % (ANEP-Codicen, 2020: 50 - 52).

b) Tasa de egreso y desvinculación del sistema educativo

El egreso en educación primaria es universal, aunque un 14% de niños lo hacen con rezago en tanto requiere más de seis años para egresar.

Sin embargo la tasa de egreso de la educación media básica se ubica en un 76% y la de media superior en un 43%. En relación a los quintiles socioeconómicos se aprecia una brecha significativa en tanto en el quintil 1 de media básica el egreso se ubica en torno al 59% y el quintil 5 es de un 96%. En media superior la brecha se acentúa porque el egreso de los estudiantes del quintil 1 es de 19% y en el quintil 5 es de 78%.

Lo precedente da cuenta de que la brecha socioeconómica entre Q1 y Q5 es muy elevada en tanto en educación media básica es de 37% y la de educación media superior es de 59% (ANEP-Codicen, 2020: 50 - 52).

Perfil docente

En función de los datos arrojados por el Censo Nacional efectuado en 2018, la ANEP cuenta con un poco más de 52.000 personas con uno o más cargos docentes. La distribución por subsistema se muestra en el siguiente gráfico.

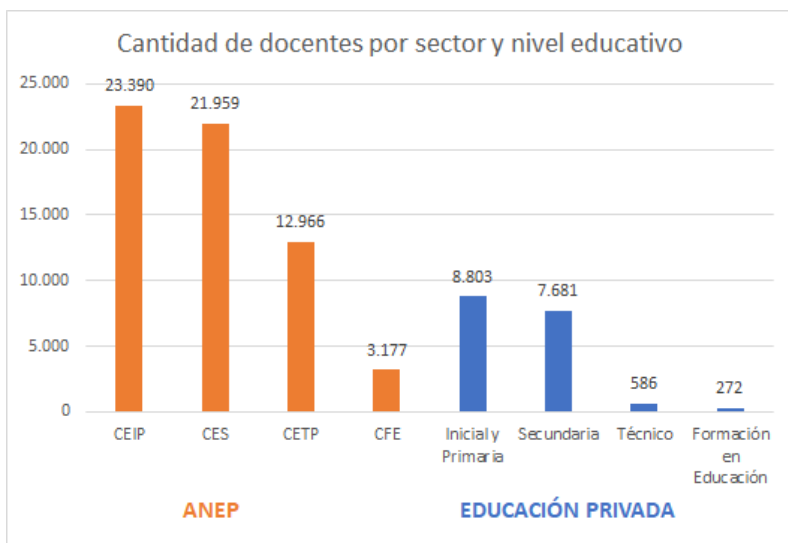


Gráfico 1. Cantidad de docentes por sector y nivel educativo.

Fuente: Censo Docente ANEP- Codicen, 2019.

Distribución sexo y edades

La docencia es una profesión altamente feminizada. A nivel de Educación Primaria las mujeres representan el 91,7%, en Educación Secundaria es de 71,6% y a nivel Técnico Profesional es de 58,8%.

La composición etaria de la población docente se ubica, fundamentalmente, en el tramo comprendido entre 31 - 45 años y en el de 45 - 60 años.

Cuadro 9. Distribución de docentes por grupo de edades y subsistema educativo.

Rango edad	Ed. Primaria	Ed. Secundaria	Ed. Técnico Profesional
Hasta 30 años	14%	17%	17%
31 - 45	50%	47%	46%
45 - 60	33%	33%	32%
60 y más	3%	3%	5%

Fuente: Censo Docente 2018.

A nivel de la ANEP los docentes en ejercicio que tienen titulación específica (Formación en Educación) completa representan el 74% e incompleta el 16%. El 10% restante no tiene formación específica.

Descripción y análisis de los datos recogidos en la encuesta

Descripción general

La investigación tuvo por objetivo analizar el impacto del aislamiento social en el contexto de la pandemia COVID-19 en el trabajo de docentes de educación básica en escuelas públicas de Uruguay. La técnica de recolección de información fue una encuesta autoadministrada y con carácter voluntario.

Para la realización de la encuesta, y a los efectos de difundirla, la Red Estrado en Uruguay se vinculó con la Federación Uruguaya de Magisterio y Trabajadores de Educación Primaria (FUM-TEP) y con la Federación Nacional de Profesores de Educación Secundaria (FeNaPES)²⁵. Cabe consignar que en el período de duración de la encuesta la FeNaPES le dio una mayor difusión en virtud de que la FUM-TEP se encontraba en un proceso de elecciones de sus autoridades nacionales, motivo por el que sus esfuerzos estaban abocados a esa actividad y, por ende, la visibilidad de la encuesta fue menor. Además, el período coincidió con una etapa en la que los sindicatos de la educación estaban movilizados por la discusión en el parlamento uruguayo del presupues-

²⁵ Las dos federaciones son miembros de la central única de trabajadores, el Plenario Intersindical de Trabajadores- Convención Nacional de Trabajadores (PIT-CNT).

to quinquenal y por el inicio de un proceso de recolección de firmas para habilitar un referéndum sobre la LUC N° 19.889 junto a otras organizaciones sociales del país.

El período de recogida de respuestas fue del 15 de octubre al 25 de noviembre de 2020 mediante cuestionario en línea autoaplicado disponible en la plataforma de Google Forms. El número total de encuestados fue de 560 docentes de educación primaria y secundaria.

Perfil de los docentes que respondieron la encuesta

De los docentes que respondieron la encuesta el 80% es femenino y el 20% masculino. A su vez, en los tres rangos etarios intermedios es donde se concentró el mayor número de respuestas. Estos datos guardan relación con el perfil docente indicado en el Censo de 2018 tal como fue planteado en el apartado anterior. El siguiente cuadro y la siguiente gráfica dan cuenta de los rangos etarios y el porcentaje de respuestas.

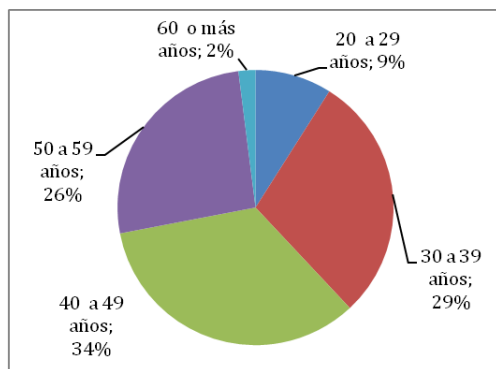


Gráfico 2. Porcentaje de respuestas por edad.

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

El nivel educativo en el que trabajan los docentes encuestados se distribuye mayoritariamente, en educación media perteneciente al subsistema de enseñanza secundaria. Esto obedece a que la FeNaPES efectuó una mayor difusión de la encuesta y sus objetivos a través de

todas sus filiales. Como se indicó, en el período de recolección de datos la FUM-TEP se encontraba en un proceso de renovación de autoridades.

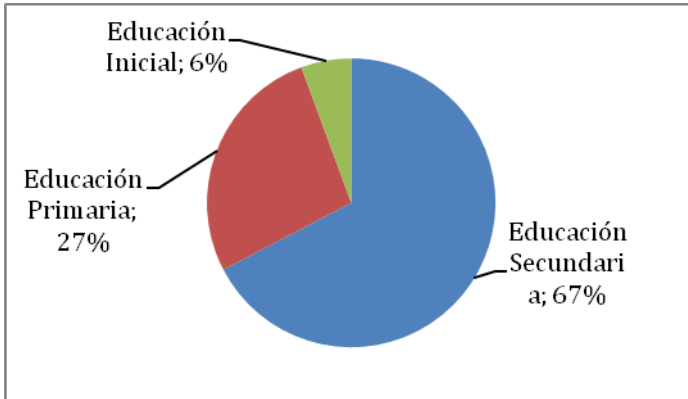


Gráfico 3. Porcentaje de respuestas por subsistema educativo.

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

Formación y uso de las tecnologías digitales

Es pertinente señalar que en 2007, en Uruguay, en el primer gobierno progresista liderado por el Frente Amplio se desarrolla una política de inclusión digital y tecnológica denominada Plan Ceibal. Este se define como:

un plan de inclusión e igualdad de oportunidades (que se creó) con el objetivo de apoyar con tecnología las políticas educativas uruguayas. Desde su implementación, cada niño, niña y adolescente que ingresa al sistema educativo público en todo el país accede a una computadora para su uso personal con conexión a Internet gratuita desde el centro educativo. Además, Plan Ceibal provee un conjunto de programas, recursos educativos y capacitación docente que transforma las maneras de enseñar y aprender (Plan Ceibal, 2007²⁶).

Actualmente, según el modelo *"One Laptop Per Child"*, en el sistema educativo público los niños, niñas y adolescentes acceden en el

26 Página web oficial, "¿Qué es Ceibal?"; disponible en: <https://www.ceibal.edu.uy/es/institucional>

contexto de esta política a una computadora o tablet de uso personal y cuentan con conexión a Internet gratuita en sus centros educativos. Esto se extiende a tres de los subsistemas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP): inicial y primaria, secundaria y técnico profesional²⁷. Además, Plan Ceibal ofrece mediante diversas plataformas y en otros formatos, un conjunto de recursos educativos tecnológicos así como espacios de formación o actualización docente para su incorporación en los distintos ámbitos de enseñanza del sistema. Esto se inscribe en la política que el Plan Ceibal en coordinación con las autoridades de los subsistemas educativos desarrollaron en torno a la formación y actualización de docentes en el uso de tecnologías digitales.

A pesar de lo señalado, el 72,5% de los encuestados declara no tener experiencia previa o formación específica para el dictado de clases enteramente remotas o a distancia (no presenciales). Si bien los docentes afirman no tener experiencia previa del dictado de clases totalmente a distancia, únicamente un 8% considera difícil el uso de tecnologías digitales. El 49% de los encuestados lo considera fácil y el 43% cree que su grado de dificultad en el manejo de las tecnologías es regular.

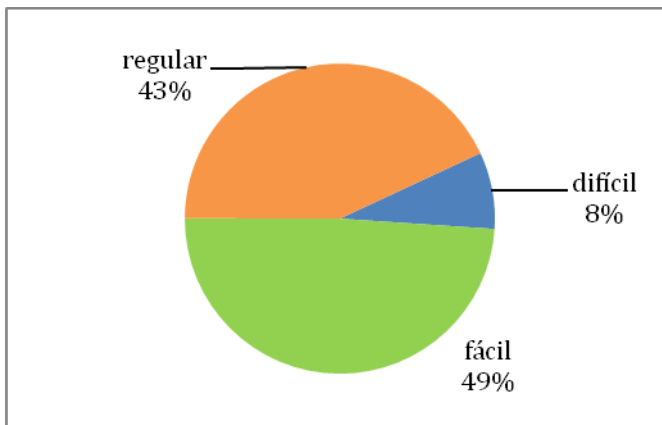


Gráfico 4. Porcentaje de respuestas según percepción de la dificultad en el uso de tecnologías digitales.

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

27 Se puede consultar: <https://www.ceibal.edu.uy/es/rea>

Esto podría explicarse en tanto las actividades de actualización docente desarrolladas por Ceibal en coordinación con la ANEP no contemplaron, previo a la pandemia, escenarios de enseñanza a distancia de forma exclusiva. Las actividades de actualización se enfocaron, mayoritariamente, en las estrategias de uso de las tecnologías dentro de las aulas presenciales. En este sentido, el trabajo con las “ceibalitas” se incluía en la planificación áulica de los docentes y estas se valoraban como un recurso más. No obstante, únicamente un 8% de los encuestados indican que el uso de tecnologías digitales les resulta difícil. Parece claro que la política de inclusión digital impulsada en el 2007 por el entonces presidente Tabaré Vázquez ha tenido efectos positivos en el uso de las tecnologías digitales a nivel de los docentes.

Suspensión de las clases presenciales y desarrollo de actividades escolares a distancia

Como fue señalado, en Uruguay, el 13 de marzo de 2020 se registró el primer caso de incidencia del virus COVID- 19. En consonancia con las medidas adoptadas en otros países, las autoridades declararon de forma inmediata el Estado de Emergencia Sanitaria Nacional (Uruguay, Poder Ejecutivo, 2020 a). En este marco, se establecieron restricciones en la continuidad de algunas actividades y se apuntó a una importante disminución de la movilidad que, sin haberse pautado con carácter de obligatoriedad, fue significativa en los primeros meses. En lo que respecta a la educación, hubo resoluciones de las autoridades competentes que implicaron el cierre de las actividades presenciales en todos los establecimientos escolares a partir del 14 de marzo de 2020²⁸. Más adelante, la reapertura de los establecimientos escolares fue gradual; esta comenzó con los centros de educación rural e inicial²⁹ a fines de abril y finalizó en junio con los centros educativos de Montevideo. En muchos casos el retorno a

28 ANEP, CODICEN - Resolución N° 1, acta 2. 14 de marzo de 2020.

29 En el 2020, se establecieron cuatro etapas en el reintegro a los centros educativos: el 22 de abril se abrieron las escuelas rurales, el 1° de junio las de contextos desfavorables del interior del país, el 15 de junio las de educación inicial en todo el país y las escuelas de contextos desfavorecidos de la capital (Montevideo) y, finalmente, el 29 de junio abrieron el resto de las escuelas. Un proceso gradual se está procesando en el 2021.

la presencialidad fue alternado en tanto los grupos se debieron subdividir para atender las recomendaciones de distanciamiento físico. Esto supuso que la enseñanza pasara a una modalidad híbrida. Esta modalidad exigió más trabajo para los docentes en tanto estos debían efectuar, simultáneamente, una planificación y desarrollar tareas de enseñanza de modo presencial con el subgrupo que asistía al establecimiento educativo y a distancia para los otros subgrupos que no concurrían. Cabe señalar que las autoridades educativas no establecieron disposiciones generales claras sino que se dejó librado a los directores de los establecimientos educativos la articulación de la modalidad híbrida de enseñanza. Lo indicado se corresponde con las respuestas de los encuestados quienes expresan, en más de un 90%, que tuvieron mayor exigencias y dedicación en horas de trabajo (preparación de material, planificación, corrección, etc.).

Uno de los principales recursos disponibilizados en el marco del Plan Ceibal para todos los subsistemas de la ANEP es la plataforma llamada Contenidos y Recursos para la Educación y el Aprendizaje (CREA), que es un sistema virtual de gestión de aprendizaje (LMS, por su sigla en inglés) perteneciente al servidor internacional Schoology. La plataforma permite intercambios virtuales sincrónicos y asincrónicos así como la realización de actividades de enseñanza y evaluación de diversos tipos.

En virtud de lo señalado los docentes, mayoritariamente, debieron planificar actividades combinadas para las instancias presenciales con grupos reducidos y a distancia, de modo asincrónico, para los subgrupos que no les tocaba clase presencial.

Realización de actividades a distancia

Un 95,4% de los y las docentes que respondieron la encuesta manifiesta que durante el período estudiado realizaron actividades no presenciales con sus estudiantes, tanto desde sus casas como desde los establecimientos educativos. Un 4,4% de los y las docentes indican no haber realizado actividades a distancia, aunque algunos sí manifiestan haber estado en contacto con sus estudiantes.

Tipos y disponibilidad de recursos tecnológicos utilizados por los profesores

El 93,4% de los y las docentes indicaron que poseen dispositivos y recursos en sus casas para dictar aulas no presenciales (a distancia).

A su vez, manifiestan que se utilizaron diversos recursos tecnológicos en sus hogares para impartir clases no presenciales. En el entorno de un 50% emplearon Laptops Ceibal o personales y teléfonos celulares. Los porcentajes suman más de 100 en tanto cada docente podía señalar más de un recurso. A su vez, lo señalado da cuenta que los docentes, en general, cuentan con más de un dispositivo para la tarea de enseñanza, el proporcionado por el Plan Ceibal y otro personal.

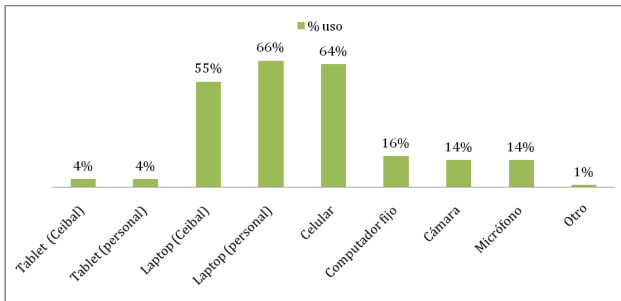


Gráfico 5. Porcentaje de respuestas por los dispositivos utilizados.

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

Si bien el 72,5% de los docentes, como fue señalado, manifestaban no haber tenido previamente formación o experiencia en estas modalidades de enseñanza, el 94,5% dice haber realizado actividades virtuales a distancia durante la pandemia. Estos datos ameritan continuar indagando sobre las percepciones docentes respecto a esta modalidad de enseñanza así como sobre los tipos de actividades realizadas, la frecuencia con que se llevaron a cabo, la participación de los y las estudiantes. También sería pertinente indagar en torno a los aspectos didácticos relacionados con estas modalidades de enseñanza.

Relación con los estudiantes y expectativas de los profesores sobre los contenidos impartidos al final de la educación a distancia

El 31% de los docentes encuestados indica que pudieron tener intercambios con cierta regularidad con menos de la mitad de los estudiantes, entendiendo que esto implica al menos que exista una pregunta y una respuesta entre el profesor y el estudiante, el 25% estima que la proporción de estudiantes con quienes mantiene intercambios es aproximadamente la mitad, mientras que el 43% manifiesta mantener intercambios con más de la mitad del estudiantado.

De estos datos se lee que, considerando que solamente un tercio de los docentes dice estar en contacto con más de la mitad de sus estudiantes, quedan dos tercios de docentes que expresan que una parte muy significativa (la mitad o más) de sus estudiantes no ha tenido una frecuencia de intercambios con ellos durante el período de pandemia. La prolongación en el tiempo de esta situación requiere de mayores indagaciones principalmente en lo que refiere a las trayectorias educativas y su continuidad. Como se indicó en los apartados anteriores, la desvinculación en educación media básica y superior es uno de los problemas que el sistema de enseñanza del Uruguay enfrenta. Si atendemos que las respuestas, mayoritariamente, fueron de docentes de enseñanza secundaria estos resultados exigen una atención particular en tanto se ponen en riesgos los moderados avances en la retención de los estudiantes en educación media, así como la continuidad de las trayectorias educativas.

A pesar de lo señalado anteriormente, el 10% entiende que se habrá logrado con éxito el trabajo de esos contenidos, el 76% cree que deberán retomarse parcialmente los contenidos trabajados y el 14% de los y las docentes consideran que, al final de este período de clases no presenciales, los contenidos tendrán que trabajarse nuevamente. Es decir, la amplia mayoría de los y las docentes considera que el trabajo se ha logrado total o parcialmente.

Los dos últimos datos obtenidos requieren de mayores indagaciones. Parece necesario comprender de qué manera se posicionan los docentes frente al logro de enseñanza de contenidos considerando que

algo más de dos tercios de los docentes afirman que no han mantenido intercambios frecuentes con sus estudiantes.

Condiciones de trabajo de la enseñanza

El 91,9% de los docentes consideran que la dedicación en horas de trabajo para la preparación de las clases no presenciales aumentó en comparación con las presenciales. El 6,6% considera que la dedicación horaria de planificación es la misma en ambos casos, y el 1,5% considera que disminuyó.

La encuesta indagó a su vez sobre el tipo de apoyo que el sistema o el establecimiento educativo ofreció para llevar a cabo las actividades fuera del aula. Las respuestas podían señalar más de un tipo de apoyo. Casi uno de cada cuatro docentes indica no haber recibido apoyo. De los restantes, las respuestas señalan que recibieron distintos apoyos en el que se destaca la disponibilidad de recursos pedagógicos virtuales.

Cuadro 10. Porcentaje de respuestas según apoyo recibido.

Tipos de apoyo	% de respuestas
Disponibilización de una plataforma o aplicación pedagógica (Ambiente virtual de aprendizaje).	61%
Disponibilización de material impreso para estudiantes y profesores.	23%
Disponibilización de clases por TV o radio.	4%
Disponibilización de apoyo pedagógico	23%
Sin soporte.	24%

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

Condiciones de vida y salud mental

El 15,9% de los y las docentes encuestados declaran ser parte de alguno de los grupos de riesgo con relación al COVID 19. A su vez, al momento de realizada la encuesta, 34% de los y las docentes consideró

que la circunstancia actual afectaba su salud mental. El 29% consideraba que su salud mental no se veía afectada, mientras que 37% se mantenían neutrales entre lo uno y lo otro.

La condiciones de vida y la salud integral de los docentes se ha visto afectada en el período de la pandemia. Esto se refleja en que casi la mitad de los encuestados manifiestan preocupación en torno a la salud en el tiempo excepcional vivido. Solamente el 10,8% considera que tiene apoyo emocional o psicológico de su institución.

En este punto, cabe retomar lo indicado precedentemente con relación a que más del 90% de los docentes expresan que tuvieron mayores exigencias y un aumento en la dedicación de horas para el desarrollo del trabajo docente. Tanto la planificación, el diseño de actividades como la evaluación se debió realizar para la labor presencial y a distancia.

Reflexiones finales

En este capítulo hemos procurado efectuar una lectura comprensiva de las condiciones materiales y profesionales para la enseñanza en el nivel de educación básica (primaria y secundaria) de Uruguay. El período contemplado en la encuesta es el de marzo - octubre de 2020 en el que la educación se impartió en dos modalidades: a distancia y de forma híbrida (distancia y presencial) como consecuencia de la pandemia. Cabe destacar que la modalidad híbrida supuso que los docentes atendieran presencialmente a diversos subgrupos de estudiantes y simultáneamente efectuaran propuestas virtuales para los otros subgrupos, que no concurrían al establecimiento educativo. La sub división de un grupo en dos o más subgrupos fue necesaria para atender, en los salones de clase, los requerimientos de distanciamiento social exigido por las autoridades sanitarias. Esto tuvo como consecuencia una recarga de trabajo de los docentes, así como una mayor dedicación horaria como surge, claramente, de la encuesta.

La descripción y el análisis de los resultados de la encuesta fue precedida por la presentación de las características de este país del sur de América Latina y, especialmente, las de su sistema educativo. En este

marco situacional se señaló el peculiar momento político que inició Uruguay en marzo de 2020 en tanto que simultáneamente a la identificación del primer brote de COVID-19 se iniciaba un nuevo tiempo político al finalizar el primer ciclo de gobiernos progresistas del siglo XXI. De este modo el inicio de un conjunto de cambios estructurales a nivel país y, especialmente, a nivel del sistema educativo se solaparon con las alteraciones acaecidas por los efectos de la pandemia en los planos de la cotidianeidad de los sujetos, las instituciones y la sociedad en su conjunto. Los cambios que introdujeron la LUC N° 19.889 y el nuevo presupuesto quinquenal (2020 - 2024) conllevan, para la educación, un nuevo modelo que tiene como horizonte un progresivo proceso de erosión del ámbito público y la apertura de un proceso de competencia y mercantilización.

Como se desarrolló en el apartado dos del trabajo, la educación en Uruguay ha sido predominante pública y se ha estructurado en torno a los principios de gratuidad, obligatoriedad y laicidad. A partir del 2008, con la LGE N° 18.437, se avanzó en clave de derechos, en los niveles de participación docente e integración del sistema educativo público. La cobertura es universal para el nivel de enseñanza primaria y, en los últimos años, para el nivel de media básica. No obstante, en este último nivel, la repetición y la tasa de egreso afectan las trayectorias educativas; estos resultados son diferenciales según el quintil socioeconómico de los educandos. En esta línea los datos arrojados por la encuesta docente con respecto a los contenidos trabajados en el tiempo de pandemia dan cuenta de una situación delicada. El 90% de los docentes que respondieron el cuestionario sostienen que los contenidos de enseñanza impartidos en 2020 deberán ser retomados. Si bien tres de cada cuatro de los docentes afirman que se deberán retomar de forma parcial, el porcentaje señalado inquieta, máxime cuando en el 2021 la situación de no presencialidad escolar se ha extendido en el primer semestre y por un mayor lapso de tiempo que el año anterior.

Otro aspecto preocupante refiere a que un 56% de los encuestados manifiestan que los intercambios que han mantenido han sido con la mitad (25% de los docentes) o menos de la mitad de los estudiantes del grupo (31% de los docentes encuestados). De confirmarse esta ten-

dencia, y dada la continuidad del escenario de emergencia sanitaria, la cobertura educativa descendería a cifras alarmantes lo que implicaría un aumento de las desigualdades educativas y un franco retroceso en el derecho al pleno goce de esta. Se hacen necesarias futuras investigaciones que se ocupen de este fenómeno.

Un aspecto positivo que emerge de la encuesta refiere al uso de dispositivos, ya sean los otorgados por el Plan Ceibal a los docentes o personales. En este ítem se admitía más de una respuesta, y se desprende de los datos obtenidos que, en muchos casos, los docentes cuentan con más de un dispositivo para la tarea de enseñanza o intercambio con sus estudiantes. Asimismo, la amplia mayoría de los docentes encuestados expresan haber realizado actividades a distancia y que cuentan con recursos para llevarlos a cabo.

Si bien casi tres de cada cuatro de los docentes encuestados afirman que no contaban con formación y experiencia previa específica para el dictado de la enseñanza a distancia la mayoría de estos pudieron realizar diversas actividades de modo sincrónico o asincrónico con sus alumnos.

Estos dos últimos aspectos, contar con dispositivos y poder realizar actividades sincrónicas y/o asincrónicas, aunque no hayan tenido experiencia específica, deben relacionarse con el desarrollo de una política sostenida y universal de inclusión digital implementada en el primer gobierno progresista. La entrega universal de Laptops a estudiantes y docentes junto al desarrollo de recursos, programas y actividades de actualización en servicio de los docentes por medio del Plan Ceibal ubicó a Uruguay en un lugar diferencial en relación a otros países del continente.

Un último aspecto que surge de la encuesta refiere a las condiciones de trabajo y salud de los docentes en este período. La amplia mayoría de estos ha empleado más tiempo que el habitual para la consecución de las tareas de enseñanza lo que ha implicado una sobrecarga laboral que, puede presumirse, repercute en la salud. En efecto, un tercio de los docentes afirman que las condiciones de trabajo afectaron su salud integral, especialmente, mental.

Como se indicó, este ha sido un trabajo exploratorio que procuró identificar las condiciones materiales y profesionales para el desarrollo del trabajo de enseñanza de los docentes en modalidad a distancia o híbrida y los efectos en sus condiciones laborales y de salud. En base a lo que surge de la muestra no estadística y de su comprensión en las particularidades del país, se identifica que tanto el Plan Ceibal como los avances en clave de derechos y de cobertura a nivel de educación básica se configuraron como fortalezas heredadas del período precedente. No obstante, los moderados (aunque insuficientes) logros de esos mismos años en las trayectorias estudiantiles en la educación media no solo están en riesgo sino que se visualizan en retroceso. Los intercambios de los docentes con sus educandos superan la mitad, únicamente, en un 43% de los casos. Este dato abre un conjunto de interrogantes y exige nuevas investigaciones en profundidad para sopesar el grave efecto que la pandemia está produciendo en la educación, en las infancias y adolescencias así como en los docentes. A esto se agrega un escenario de debilitamiento de la educación pública así como la continuidad y agudización de la pandemia y sus efectos en el 2021. Este panorama pone en riesgo el efectivo derecho a la educación en el país y da lugar al incremento de las desigualdades en este terreno.

Referencias

- ANEP-Codicen (2014). Monitor de Educación Primaria. Estado de situación 2013. Disponible en: <http://www.anep.edu.uy/portalmonitor/PublicTempStorage/do_de_situacion_20136528117.pdf> Consultado: 26/01/2015.
- ANEP-Codicen (2019). Censo Docente ANEP del año 2018. Disponible en:<<https://censodocente2018.anep.edu.uy/censo/documentos/COMPILACI%C3%93N%20CENSO%202019.pdf>> Consultado: 26/01/2015.
- ANEP-Codicen (2020). Rendición de cuentas 2015 – 2019. Librillo 1: La situación educativa en Uruguay. Disponible en: <<https://rendiciondecuentas.anep.edu.uy/sites/default/files/2020-03/Librillo%201%20La%20Situaci%C3%B3n%20Educativa%20en%20Uruguay%20WEB.pdf>> Consultado: 01/07/2021
- BUCHELI, M; CABELA, W. (2006) El perfil demográfico y socioeconómico de la población uruguaya según su ascendencia racial. Encuesta Nacional de Hogares Ampliada. Informe temático. Montevideo: INE, UNDP, UNFPA. Disponible en: <https://www.ine.gub.uy/c/document_library/get_file?uuid=0d5d2e5d-898c-49f6-8465-c3a-5b606a284&groupId=10181> Consultado: 01/07/2021
- EGUINO, H; ADLER, V. (2009) DESARROLLO URBANO EN URUGUAY: Aportes para el diálogo sectorial. Nueva York: BID. Disponible en: <<https://otu.opp.gub.uy/sites/default/>

- [files/docsBiblioteca/28.%20DesUrbano%20BID.pdf](#)> Consultado: 01/07/2021
- INSTITUTO NACIONAL DE ESTADÍSTICA (INE) (2019) Anuario Estadístico Nacional 2019, 96ª versión. Disponible en: <<https://www.ine.gub.uy/documents/10181/623270/Anuario+Estadistico+2019/f854fb27-ad7f-4ce3-8c37-005ade0a6140>> Consultado: 01/07/2021
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEEd) (2016). Informe sobre el estado de la Educación en Uruguay 2015-2016. Montevideo: INEED.
- INSTITUTO NACIONAL DE EVALUACIÓN EDUCATIVA (INEEd) (2019). Mirador indicadores gasto educativo, Disponible en: <<https://mirador.ineed.edu.uy/indicadores/gasto-publico-en-educacion-como-porcentaje-del-producto-interno-bruto-51-1.html>> Consultado: 01/07/2021
- OFICINA DE PLANEAMIENTO Y PRESUPUESTO DE LA REPÚBLICA (OPP) (2019). ÍNDICE DE DESARROLLO HUMANO POR DEPARTAMENTO Síntesis metodológica y de resultados. Montevideo. Disponible en: <https://otu.opp.gub.uy/gestor/imagesbiblioteca/IDH%20-%20S%C3%ADntesis%20metodol%C3%B3gica%20y%20de%20resultados_2.pdf> Consultado: 01/07/2021
- MOREIRA, C.; RAUS, D.; Gómez Leyton, J. C. La nueva política en América Latina. Rupturas y continuidades. Montevideo, Trilce, 2008.
- NIKOLAJCZUK, M.; PREGO, F. Las ciencias frente al avance de la "nuevas" derechas en América Latina en el siglo XXI. Leviathan: Cuadernos de Investigación Política, [s. l.], n. 14, p. 1-25, 2017.
- SVAMPA, M. (2017). "Cuatro claves para leer América Latina". En Revista Nueva Sociedad, N° 268. Disponible en: <<http://nuso.org/articulo/cuatro-claves-para-leer-america-latina/>>. (Acceso: 11 abr. 2020).
- URUGUAY (1958). *Ley Orgánica de la Universidad de la República N° 12.549*. Recuperado de: <<https://dgjuridica.udelar.edu.uy/ley-organica/>> Consultado: 01/07/2021
- URUGUAY (2008). *Ley General de Educación N° 18437*. Recuperado de: <<https://www.ineed.edu.uy/images/pdf/-18437-ley-general-de-educacion.pdf>> Consultado: 01/07/2021
- URUGUAY, PODER EJECUTIVO (2020 a). Decreto N° 093/020, Estado de Emergencia Sanitaria Nacional como consecuencia de la pandemia. Disponible en: <https://medios.presidencia.gub.uy/legal/2020/decretos/03/cons_min_18.pdf> Consultado: 01/07/2021
- URUGUAY (2020 b). *Ley de Urgente Consideración N° 19889*. Disponible en: <<https://www.imo.com.uy/bases/leyes/19889-2020>> Consultado: 01/07/2021.

Sobre los(las) autores(as)

Adriana Araújo Pereira Borges, doctora en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, profesora de la Universidade Federal de Minas Gerais. Email: adriana.fha@gmail.com

Alice Rabelo Vaz Madureira, doctoranda en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, investigadora en el Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Email: alicerabelovaz@gmail.com

Ana Lupita Chaves Salas, doctora en Educación por la Universidad Estatal a Distancia, profesora de la Universidad de Costa Rica. Email: lupitachaves@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

Anna Rachel Gontijo Mazoni, doctoranda en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, profesora de la Pontificia Universidade Católica de Minas Gerais. Email: rachel@actar.com.br

Armando Gabriel Martínez, licenciado en Economía por la Universidad de Buenos Aires, investigador en el Instituto de Investigaciones "Marina Vilte" de CTERA. Email: argamartinez@gmail.com

Carlos Crespo Burgos, doctor en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, investigador en el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas, CE-NAISE- Ecuador. Email: ccrespoburgos@yahoo.com.mx

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

Danilo Marques, doctorando en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, investigador en el Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Email: marques7danilo@gmail.com

Dayana Cardona-Torres, máster en Investigación en Problemas Sociales Contemporáneos por la Universidad Central, profesora de la Secretaría de Educación de Bogotá. Email: dcardona@educacionbogota.edu.co

Deise Rosalio Silva, doctora en Educação por la Universidade de São Paulo, profesora de la Universidade Federal de Minas Gerais. Email: deiserosalio@gmail.com

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

- Eliza Bartolozzi Ferreira, doctora en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, profesora de la Universidade Federal do Espírito Santo. Email: eliza.bartolozzi@gmail.com
- Eloísa Bordoli, doctora en Ciencias Sociales por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, profesora de la Universidad de la República. Email: eloisabordoli@gmail.com
- Gabriela Rodríguez Bissio, doctoranda en Educación por la Universidad de la República, profesora de la Universidad de la República. Email: gabriela.rodhis@gmail.com
- Gabriela Walder, máster, investigadora de la RedEstrado-Paraguay. Email: gabriela.walder@gmail.com
- Jamine Amanda Pozú Franco, licenciada en Comunicación Social, investigadora de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Email: yemita@upch.pe
- Jorge Luis Jaime Cardenas, licenciado en Educación, investigador de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Email: jjaimesc@unmsm.edu.pe
- José David Alarid Dieguez, doctorando en Sociología por la Universidad Nacional Autónoma de México, investigador de la Universidad Pedagógica Nacional. Email: montgalg@hotmail.com
- Kildo Adevaír dos Santos, doctor en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, profesor de la Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Email: kildoadevaír@yahoo.com
- Laura Bareiro, máster, investigadora de la RedEstrado-Paraguay. Email: mlaurabareiro@gmail.com
- Liliana Aidee Muñoz Guevara, licenciada en Educación Inicial, investigadora de la Universidad Peruana Cayetano Heredia. Email: liliana.munoz@upch.pe
- Lívia Maria Fraga Vieira, doctora en Sociologia da Educação por la Universitê Paris Descartes, Paris V, profesora de la Universidade Federal de Minas Gerais. Email: liviafraga59@gmail.com
- Lucas Felicetti Rezende, doctorando en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, investigador en el Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Email: lucasfelicetti@gmail.com
- Luz Albergucci, licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, investigadora en el Instituto de Investigaciones "Marina Vilte" de CTERA. Email: luz.albergucci@gmail.com

Magaly Robalino Campos, doctora en Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais, investigadora en el Centro Nacional de Investigaciones Sociales y Educativas, CENAISE-Ecuador. Email: magalyrobalino@hotmail.com

María Cristina Martínez-Pineda, doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Email: mmartinez@pedagogica.edu.co

María Dolores Abal Medina, licenciada en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, investigadora en el Instituto de Investigaciones "Marina Vilte" de CTERA. Email: mdabalm@gmail.com

María Elena Ortiz Espinoza, doctora en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, profesora de la Universidad Politécnica Salesiana. Email: mortize@ups.edu.ec

Maria Helena Gonçalves Augusto, doctora en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, investigadora en el Grupo de Estudos sobre Política Educacional e Trabalho Docente. Email: malenaoga20@gmail.com

María Sol Villagómez Rodríguez, doctora en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, profesora de la Universidad Politécnica Salesiana. Email: mvillagozmez@ups.edu.ec

Mauricio Paradedda, licenciado, investigador de la RedEstrado-Paraguay. Email: maurip12@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

Melissa Edith Valverde Hernández, licenciada en Estadística por la Universidad de Costa Rica, investigadora en el Instituto de Investigación en Educación (INIE-UCR). Email: melissa.valverde_h@ucr.ac.cr

Mércia de Figueiredo Noronha Pinto, doctora en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, profesora de la Rede Municipal de Belo Horizonte. Email: mercia.noronha@terra.com.br

Miguel Duhalde, máster en Metodología de la Investigación por la Universidad Nacional de Entre Ríos, investigador en el Instituto de Investigaciones "Marina Vilte" de CTERA. Email: miguelduhalde@ctera.org.ar

- Miguel Gerardo Inga Arias, licenciado en Educación, Lengua y Literatura, investigador de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Email: mingaa@unmsm.edu.pe
- Myriam Cecilia Leguizamón González, máster en TIC Aplicadas a la Educación, profesora de la Universidad Pedagógica y Tecnológica de Colombia. Email: myriam.leguizamon@uptc.edu.co
- Rodolfo Elías, magíster, investigador de la RedEstrado-Paraguay. Email: rudi.elias@gmail.com
- Ronal Rodolfo Garnelo Escobar, licenciado en Antropología por la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, investigador de la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Email: rgarneloe@unmsm.edu.pe
- Rosa María Torres Hernández, doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México, profesora de la Universidad Pedagógica Nacional. Email: rtorres@upn.mx
- Sâmara Carla Lopes Guerra de Araujo, doctora en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, profesora en el Instituto de Educação Superior Latinoamericano. Email: asamaracarla@gmail.com
- Sofia Thisted, doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad de Buenos Aires, profesora de la Universidad de Buenos Aires. Email: sofiathisted@filo.uba.ar
- Tiago Antônio da Silva Jorge, doctor en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, profesor de la Universidade Federal de Minas Gerais. Email: tiagoj.ufmg@gmail.com
- Victor Manuel Figueroa Farfán, doctorando en Educação por la Universidade Federal de Minas Gerais, profesor de la Universidad Andrés Bello. Email: victor.figueroa@eduardodelabarra.cl
- Wilder Fabio Ramos Palacios, licenciado en Ciencias de la Comunicación, investigador en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Email: wramosp@unmsm.edu.pe
- Yuri Jiménez Nájera, doctor en Ciencias Políticas y Sociales por la Universidad Nacional Autónoma de México, profesor de la Universidad Pedagógica Nacional. Email: yurij@upn.mx

TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA: UNA MIRADA REGIONAL LATINOAMERICANA

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

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** recrudesció 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 periodo 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