

**TRABAJO
DOCENTE EM
TIEMPOS DE
PANDEMIA**



DALILA ANDRADE OLIVEIRA

EDMILSON PEREIRA JUNIOR

ANA MARIA CLEMENTINO

TRABAJO DOCENTE EN TIEMPOS DE PANDEMIA

BELO HORIZONTE

2021

Datos de la Catalogación en la Publicación (CIP)

O48t Oliveira, Dalila Andrade.
Trabajo docente en tiempos de pandemia - Informe Técnico/
Dalila Andrade Oliveira, Edmílson Pereira Junior, Ana Maria
Clementino. – Belo Horizonte, 2021.

il.

ISBN 978-65-00-22962-2

1. Trabajo docente. 2. Pandemia. 3. América Latina. 4.
Educación. 5. Educación remota. 6. Informe. 7. Gestrado. I.
Pereira Junior, Edmílson II. Clementino, Ana Maria. III.
Universidade Federal de Minas Gerais. IV. Título.

CDU 376



6221

LISTA DE GRÁFICOS

- Gráfico 1** – Distribución de los profesores de escuelas públicas de cada país encuestado por sexo y franja etaria11
- Gráfico 2** – Distribución de los profesores de cada país encuestado por nivel de la Educación en que trabajan12
- Gráfico 3** – Asociación entre la franja etaria de los profesores de escuelas públicas y el grado de dificultad para usar las tecnologías digitales.....14
- Gráfico 4** – Autopercepción de los profesores de escuelas públicas sobre cómo la pandemia afecta su salud mental por país16
- Gráfico 5** – Porcentaje de profesores de escuelas públicas que estaban realizando actividades de trabajo no presenciales durante la pandemia, por país.....17
- Gráfico 6** – Distribución de los profesores de escuelas públicas considerando el género y si tienen que compartir recursos tecnológicos en su casa para desarrollar las actividades no presenciales y si dividen entre otras personas las tareas del hogar.....18
- Gráfico 7** – Asociación entre la experiencia o formación previa de los profesores de escuelas públicas para desarrollar actividades remotas y la disponibilidad de recursos tecnológicos necesarios para dar las clases desde sus hogares.....22
- Gráfico 8** – Porcentaje de profesores de escuelas públicas que usan cada tipo de recurso tecnológico para dar clases remotas por país.....23
- Gráfico 9** – Distribución de los profesores de escuelas públicas según la dedicación, en horas de trabajo, a la preparación de clases a distancia en comparación con las presenciales.....24

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	9
Objetivos.....	12
ASPECTOS METODOLÓGICOS.....	13
RESULTADOS.....	15
Características de los encuestados.....	15
Evaluación de todos los encuestados.....	17
Uso de tecnologías digitales.....	17
Salud mental.....	18
Realización de actividades no presenciales durante la pandemia.....	19
La percepción de los profesores que estaban desarrollando actividades de enseñanza remota sobre la efectividad de su trabajo.....	20
Contexto doméstico.....	20
Preparación para la enseñanza remota y disponibilidad de recursos tecnológicos.....	22
Recursos tecnológicos usados en casa.....	23
Variación del tiempo de trabajo durante la pandemia.....	23
BIBLIOGRAFIA.....	26





INTRODUCCIÓN

Después de que, el 11 de marzo de 2020, la Organización Mundial de la Salud (OMS) declaró pandemia, la crisis sanitaria del Coronavirus (COVID-19) impuso varias restricciones a la circulación de personas en Latinoamérica y en el mundo. El distanciamiento social, necesario por la pandemia, comprometió una de las rutinas más sagradas desde el siglo XIX: la vida escolar de millones de niños y jóvenes en todo el mundo. Según el Banco Mundial, en poco más de tres semanas, aproximadamente 1400 millones de estudiantes dejaron de ir a la escuela en más de 156 países (WORLD BANK, 2021). A pesar de que en las últimas décadas se haya hablado tanto sobre las reformas educativas para la sociedad del siglo XXI, se ha comprobado que ningún sistema educativo estaba preparado para enfrentar la excepcionalidad de esta pandemia. Según el informe de Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF (2020) siete meses después de haberse declarado la pandemia, la Covid-19 continuaba imponiendo una pausa en la educación de más de 137 millones de niños y adolescentes en Latinoamérica y el Caribe. Ese organismo considera que los impactos de la Covid-19 en la educación son devastadores en la mayoría de los países de la región.

Considerando la situación precaria de los sistemas públicos de salud de la mayoría de los países de América Latina, una de las primeras medidas que se tomaron, cuando se decretó la pandemia, fue suspender las clases presenciales para reducir los riesgos de contagio de la población. Así, los sistemas escolares tuvieron que interrumpir las clases presenciales y, desde entonces, los administradores y profesionales de la educación se desdoblaron intentando encontrar alternativas para realizar las actividades de enseñanza de manera remota. En la mayoría de las situaciones, lo que se observó fue una migración abrupta del am-

biente presencial al entorno virtual, en muchos casos sin el soporte técnico necesario y, obviamente, sin planificación previa. Al intentar cumplir el programa curricular previsto para el año lectivo, lo que ocurrió fue el traslado del trabajo presencial al ambiente virtual, sin las mediaciones y adaptaciones necesarias.

Lo inédito de ese contexto evidenció las conocidas desigualdades sociales y educativas que enfrenta la región latinoamericana, revelando una situación compleja y desafiadora: la falta de acceso y soporte tecnológico de los profesionales y de los alumnos, profesores sin experiencia ni capacitación previa para usar la tecnología para realizar el trabajo remoto, y la situación vulnerable de muchas familias de alumnos que, además de no poder ofrecer un ambiente mínimamente adecuado para estudiar, dependen de la escuela para alimentar a sus hijos.

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

Así como las escuelas públicas suspendieron sus clases presenciales, también la educación superior tuvo que interrumpir sus actividades presenciales. La universidad también ha sufrido importantes impactos de la pandemia, pero la vida académica no cesó, principalmente, la investigación en todos los campos del conocimiento continuó bastante activa y gracias a su



desarrollo se han conocido algunas medidas importantes para contener la COVID 19.

Con la misma rapidez con la que los sistemas educativos implementaron las adaptaciones, los investigadores académicos tuvieron que desarrollar estrategias ágiles y adecuadas al contexto vigente para evaluar empíricamente las posibilidades de oferta de la educación y, especialmente, el trabajo docente. En esa consideración, se ha desarrollado la encuesta *Trabajo Docente en Tiempos de Pandemia*, para conocer los efectos de las medidas de distanciamiento social por la pandemia de la COVID-19 en el trabajo en las escuelas.

La discusión académica sobre el trabajo docente adquiere nuevas formas con este nuevo escenario. La práctica docente que incluye las interacciones necesarias entre profesor y alumno, que tradicionalmente se realiza en el ambiente presencial, ahora exige nuevas conductas y comportamientos. Los profesores se encuentran frente al desafío de buscar otras formas de enseñanza, incluyendo desde las actividades realizadas en el ambiente virtual hasta el esfuerzo por atraer la atención de los alumnos a distancia. Las actividades deben estar menos centradas en clases expositivas, ofrecer mayor variación del material didáctico y de las formas de evaluación, incluir el desarrollo de mediaciones que prioricen la participación más colaborativa y cooperativa de los estudiantes.

Si antes la estructura de las escuelas era el tema central en los estudios sobre las condiciones de trabajo docente, durante la pandemia las condiciones de la vivienda de los profesores y de los estudiantes son los factores que determinan un mayor o menor acceso a la educación. Del mismo modo, si antes los laboratorios de informática eran estructuras bastante necesarias en las escuelas, ahora la disponibilidad de una

computadora con una red adecuada de internet en las residencias es un artículo de extrema necesidad.

No obstante, la infraestructura de las escuelas aún es una cuestión de gran importancia para la planificación del regreso a la educación presencial después de la pandemia, lo que puede explicar en alguna medida las dificultades encontradas en el contexto latinoamericano para el regreso a las clases presenciales. Las condiciones de infraestructura de las escuelas en la región latinoamericana son bastante precarias; según UNICEF (2020), 4 de cada 10 escuelas actualmente carecen de instalaciones básicas para lavarse las manos. Las condiciones de las paredes, así como la iluminación, la ventilación, el tamaño de las aulas y de las áreas de recreación y descanso, la existencia de instalaciones higiénicas con las cañerías en buen estado, entre otros factores, determinan en qué medida una escuela está adecuadamente equipada para ofrecer buenas condiciones de trabajo y de aprendizaje. Esas condiciones son muy diferentes entre los países de la región latinoamericana y aún entre las regiones de un mismo país.

En Brasil, hay una gran variedad de condiciones de infraestructura de las escuelas dependiendo de la ubicación geográfica, entre regiones y estados del país, en donde las escuelas urbanas históricamente siempre tuvieron mejores condiciones que las escuelas rurales. Según los datos del Censo Escolar (2019), el 86,4% de las escuelas ubicadas en zonas rurales tienen agua potable, el 90,2% tiene baños, el 91,8% tiene energía eléctrica y el 92,5% tiene sumideros.

Frente a la situación de pandemia y a las bajas expectativas con respecto al regreso a las actividades presenciales en condiciones de seguridad adecuadas, el Grupo de Estudios sobre Políticas Educativas y Tra-



bajo Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM) decidió realizar la encuesta Trabajo docente en tiempos de pandemia, para comprender cómo se adaptaron los sistemas escolares, debido a las medidas de distanciamiento social impuestas por la COVID-19, para ofrecer la enseñanza de manera remota y cómo los profesores sintieron las diferentes características exigidas al desarrollar esas actividades.

La encuesta tuvo como aliada a la Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) que movilizó a los profesores para que respondieran los cuestionarios y en la divulgación de los resultados. El periodo de recolección de datos, realizada mediante la plataforma *Google Forms*, ocurrió del 8 al 30 de junio de 2020, y se reunieron datos de 15.654 profesores de las redes públicas de enseñanza de Brasil.

Brasil es un país con organización política y administrativa del tipo federativo, por lo tanto, los estados y municipios son entes que tienen una relativa autonomía. En el ámbito educativo son responsables del nivel básico de enseñanza (educación infantil, enseñanza primaria y secundaria/media) de todos los estados de la federación. Por eso, el público específico de la encuesta incluyó a profesores y profesoras de redes públicas de las municipalidades, de los estados y del nivel federal y que trabajan en las diferentes etapas de la Educación Básica. Además de la enseñanza regular, incluyó también profesores y profesoras de diferentes modalidades de enseñanza: Educación de Jóvenes y Adultos, Educación Especial, Educación Profesional y Tecnológica, Educación del Campo y Educación Escolar de Indígenas y Quilombola. Geográficamente, se incluyeron profesionales de todos los estados del país.

A partir de la experiencia realizada en Brasil y, considerando la similitud de situaciones entre un gran

número de países de la región latinoamericana, la Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado) decidió realizar la misma encuesta en un conjunto de países en los cuales está organizada, a saber: Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, México, Paraguay, Perú y Uruguay. A pesar de que la Red Estrado está organizada también en Argentina y en Puerto Rico, esos países ya habían realizado encuestas parecidas recientemente, por eso no se incluyeron en esta muestra.

La Red Estrado, en conjunto con la oficina regional de la Internacional da Educação para a América Latina (IEAL), buscó extender la encuesta para un grupo mayor de países de la región: Honduras, El Salvador, Panamá y República Dominicana.

La propuesta fue realizar la encuesta en esos países utilizando el mismo instrumento de recolección de datos desarrollado en Brasil con adaptaciones mínimas relativas a la organización escolar de cada contexto, lo que se realizó con la contribución de los equipos nacionales de la Rede Estrado. El objetivo fue producir una base de datos que permita realizar análisis comparativos sobre la situación de trabajo docente en escuelas públicas en la región latinoamericana. Antes de la encuesta hubo una amplia discusión con las direcciones sindicales en el ámbito de la IEAL para buscar contribuciones para movilizar a los profesores en los diferentes países para responder el cuestionario.

Para este relatorio, se seleccionaron resultados de la encuesta realizada con profesores de las escuelas públicas (o que reciben financiamiento público) de 12 países latinoamericanos y de la encuesta anteriormente realizada en Brasil.



OBJETIVOS

Buscando abarcar los múltiples aspectos e impactos en la vida diaria provocados por la realización (o no) de la educación en tiempo de pandemia, la encuesta fue realizada con los objetivos descritos a continuación.

OBJETIVO GENERAL

Analizar los impactos de las medidas de distanciamiento social, impuestas por la pandemia de la COVID-19, sobre el trabajo docente en las escuelas públicas o que reciben financiamiento público, en los niveles infantil, primario y secundario/medio, en un conjunto de países de América Latina.

Objetivos específicos:

- Averiguar qué actividades están realizando los docentes durante el periodo de distanciamiento social y en qué condiciones se realizan esas actividades.
- Conocer la estructura que tienen los docentes para realizar las actividades no presenciales, el empleo de tecnología y uso de equipos, y el soporte ofrecido por las escuelas y órganos públicos de educación para ese fin.
- Conocer la percepción de esos profesores 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.

Este informe está organizado en tres capítulos, además de la introducción y de las consideraciones finales. El primero capítulo aborda los aspectos metodológicos, explicando cómo se realizó la recolección de datos y cómo el equipo de investigación trató los datos obtenidos. El segundo capítulo trae los resultados obtenidos en la encuesta, considerando los aspectos que abarcan a todo el conjunto de participantes. Y, el tercero y último capítulo, analiza los resultados referentes a los profesores que, durante la pandemia, estaban realizando actividades remotas de enseñanza, ya sea en casa o en la escuela.



ASPECTOS METODOLÓGICOS

La encuesta tuvo el objetivo de conocer los efectos de las medidas de distanciamiento social impuestas por la COVID-19 sobre el trabajo docente en escuelas públicas o que cuenta con financiamiento público en la región latinoamericana, buscando averiguar cuáles actividades estaban desarrollando los profesores y en qué condiciones. Para la recolección de los datos, siguiendo las orientaciones y determinaciones de los órganos de salud y de los gobiernos locales sobre la necesidad de distanciamiento social, debido a la pandemia del COVID-19, los cuestionarios fueron aplicados a los profesores de manera no presencial.

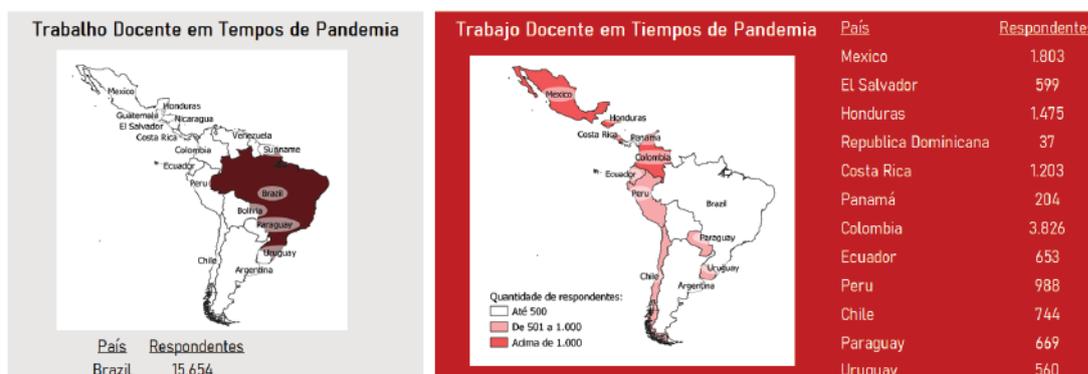
El cuestionario fue elaborado y adaptado a la plataforma *Google Forms*. La divulgación de la encuesta ha sido realizada por la RedEstrado en conjunto con la IEAL y los sindicatos afiliados. Las entidades afiliadas en cada país se comprometieron a realizar la movilización de los profesores y a enviar el cuestionario a los docentes por WhatsApp, e-mail y otras redes sociales. El objetivo fue conseguir la mayor participación posible de los profesores de escuelas

públicas en los 12 países participantes de la encuesta.

Considerando los criterios de inclusión de los participantes, se trata de una encuesta cuantitativa con muestra no probabilística, ya que no se estableció un número previo de docentes para responder el cuestionario ni una lista de cuáles profesores deberían constar en la muestra.

La recolección de datos ocurrió primero en Brasil entre el 8 y el 30 de junio de 2020. En los demás países, la recolección de datos ocurrió del 15 de octubre al 25 de noviembre de 2020.

La muestra de la encuesta resultó ser de 28.415 encuestados en los 13 países. La cantidad de participantes fue bastante variada entre los países, oscilando desde 37 hasta más de 15 mil profesores. Pero, debido a la baja cantidad absoluta de encuestados, los resultados mostrados durante el informe no incluirán a la República Dominicana, ya que en ese país se obtuvieron solo 37 cuestionarios respondidos.



Después de recolectar los datos, se realizó el análisis de consistencia de la base de datos, eliminando los cuestionarios que estaban incompletos y los casos duplicados. Solamente después de eso, el equipo de investigación desarrolló este informe técnico.

$$y = \frac{\ln^{2n}}{y^{(c-\frac{1}{2})}} dx \left(\frac{R_1 - R_2 \left(\frac{n-y^2}{1-\cos(x)} \right)}{dx} \right)$$

$$\sum_{(f)} = x - \int_1^0 (x-y)^2 f(x) dx - 2x$$

$$f(y) dy - 2y$$

$$\neq 1; = \begin{cases} 0 \Rightarrow n \neq 1 \\ 2n \cdot 1 \Rightarrow n = 1 \end{cases}$$





RESULTADOS

La presentación de los datos de los docentes de escuelas públicas durante la pandemia en América Latina está organizada en tres secciones: la primera sección describe las características del público encuestado; la segunda sección consideró la totalidad de los participantes de la encuesta, habiendo realizado o no actividades remotas de enseñanza y la última sección se concentró exclusivamente en los profesores que estaban desarrollando actividades de enseñanza a distancia, cuya experiencia en ese formato de trabajo fue requisito necesario para ser analizados.

Características de los encuestados

En todos los países analizados hubo predominancia de docentes del sexo femenino en las escue-

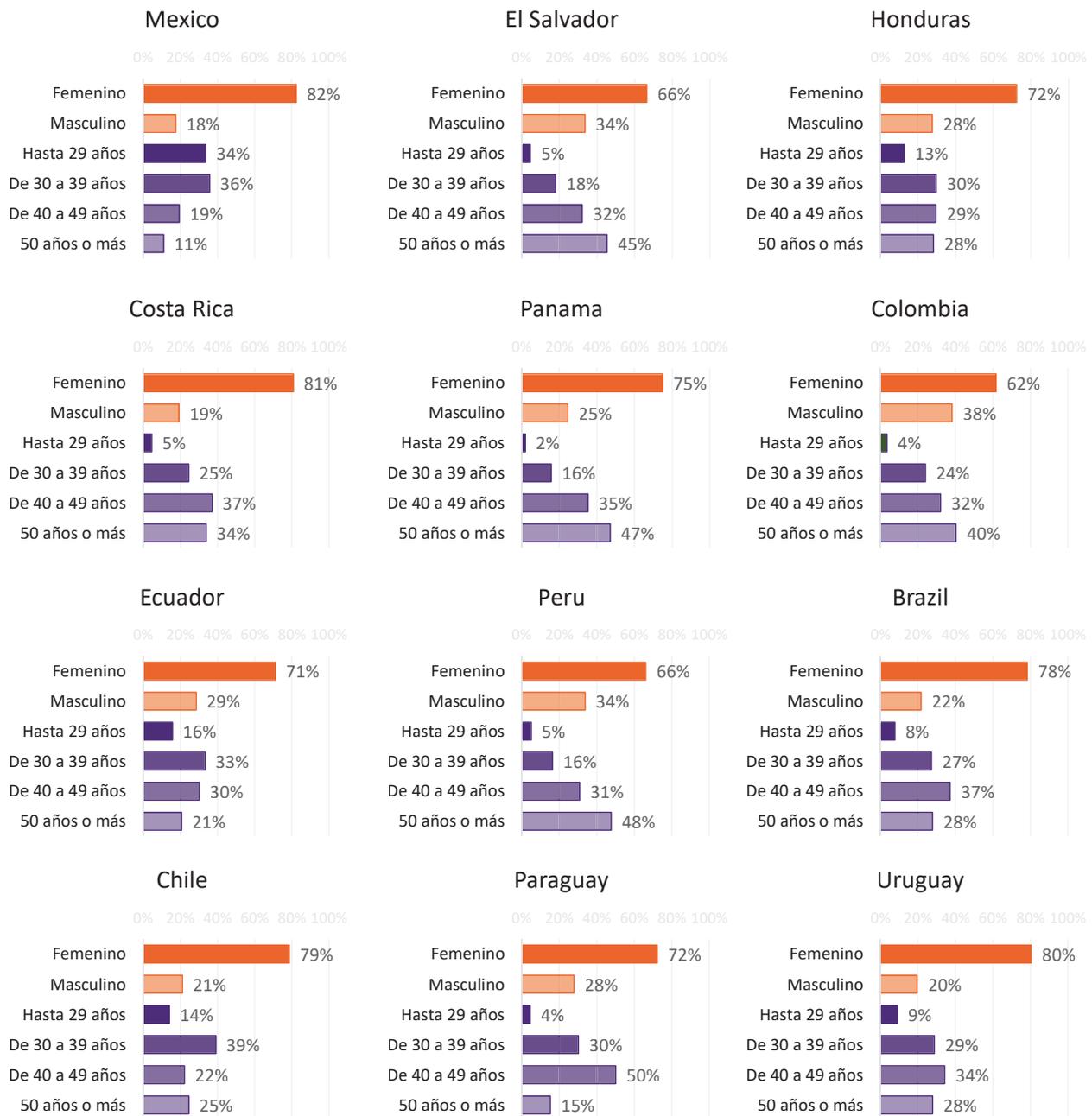
las públicas (Gráfico 1), la menor participación de mujeres fue registrada en Colombia (62%) y, la mayor, en México (82%).

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





Gráfico 1 - Distribución de los profesores de escuelas públicas de cada país encuestado por sexo y franja etaria



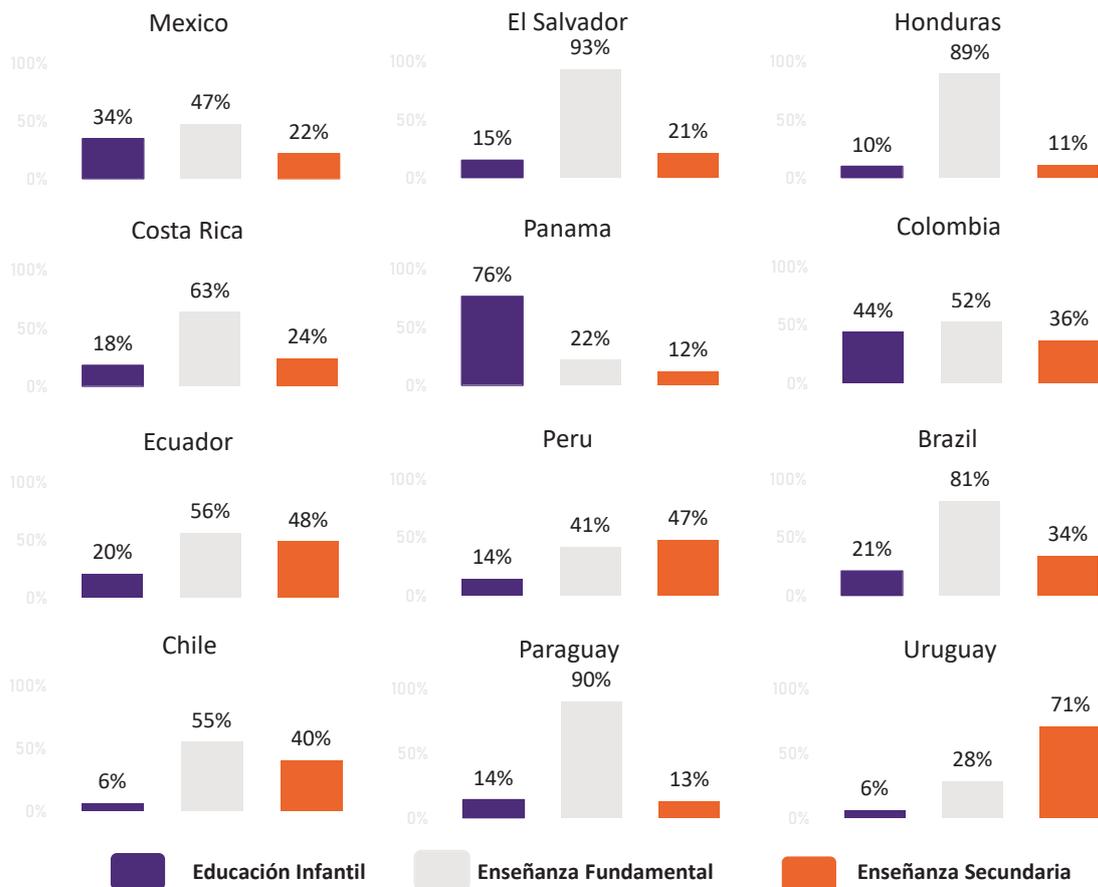
Fuente: Bancos de datos de las encuestas *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020a) e *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020b).

Se analizó la distribución de los profesores de acuerdo con el nivel de la educación en la que trabajaban, y se encontraron formaciones diferentes entre los países. Panamá fue el único país que mostró mayoría de encuestados trabajando en la Educación Infantil, cuya proporción llegó a casi tres de cada cuatro profesores (Gráfico 2). Solo Perú y Uruguay tuvieron

mayor participación de encuestados de la Enseñanza Secundaria, equivalentes al 47% y al 71%, respectivamente. Las otras nacionalidades tuvieron más participantes de la Enseñanza Fundamental, destacándose más en Paraguay y en El Salvador, que tuvieron más del 90% de los profesores en esa categoría.



Gráfico 2 - Distribución de los profesores de cada país encuestado por nivel de la Educación en que trabajan



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

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

EVALUACIÓN DE TODOS LOS ENCUESTADOS

Esta sección abarca todo el contingente de profesores de escuelas públicas que participó de la encuesta, que de alguna manera sufrieron los impactos de la pandemia de la COVID-19. O sea, los aspectos analizados se refieren tanto a los que estaban realizando trabajos de enseñanza remota como a los que tuvieron que interrumpir las actividades en esta área.

USO DE TECNOLOGÍAS DIGITALES

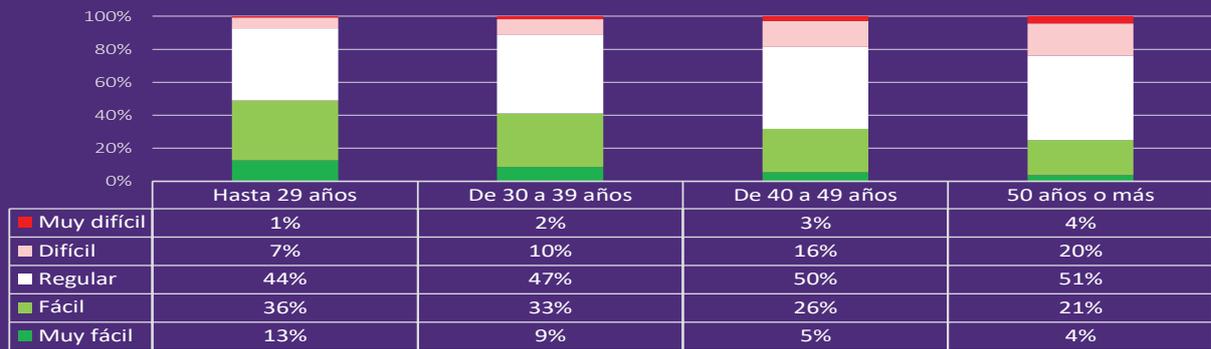
Varios factores contribuyen para aumentar el tiempo necesario para desarrollar las actividades de enseñanza no presenciales, entre los cuales están las

propias habilidades de los profesores para trabajar con tecnologías digitales, la experiencia anterior con los aparatos informáticos y otras herramientas virtuales, el uso del internet en sua vida personal, como por ejemplo, la participación en redes sociales.

Cabe destacar también la influencia del aspecto generacional sobre las habilidades para trabajar con tecnologías digitales, ya que cada vez es más común la inserción de las mismas en la rutina diaria de las personas. Los datos explican la diferenciación de la capacidad de uso de los recursos tecnológicos digitales entre las franjas etarias, y ocurre que a medida que se aumenta la franja etaria de los profesores, más difícil es trabajar con tecnologías digitales (Gráfico 3). En el otro extremo, mientras al 25% de los encuestados de más de 50 años de edad les parecía fácil o muy fácil trabajar con esas tecnologías, entre los de 29 años o menos, ese índice alcanza el 49% de ellos. O sea, prácticamente el doble.



Gráfico 3 - Asociación entre la franja etaria de los profesores de escuelas públicas y el grado de dificultad para usar las tecnologías digitales



Fuente: Bancos de datos de las encuestas *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* e *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia*.

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

No obstante, la cuestión de la sobrecarga de trabajo de esos profesores al realizar sus actividades remotamente se relaciona con otras variables que vale la pena observar. La formación que tienen o tuvieron los docentes para trabajar con las tecnologías educativas o con los llamados “Ambientes Virtuales de Aprendizaje”. Esa ha sido una cuestión bastante debatida en los cursos de formación docente y en los programas de formación permanente. En un estudio anterior en el cual desarrollamos indicadores sobre el trabajo docente en la Educación Básica en Brasil, notamos que la medida referente al uso de nuevas tecnologías se modificaba según la cantidad de tiempo de actividad en la educación, o sea, la experiencia de los profesores (OLIVEIRA, D. A. et al., 2017). Los datos mostraron que “[el] uso de nuevas tecnologías tuvo un crecimiento continuo, que comenzó a mediados de la década de 1990, hasta culminar, en el último periodo analizado, como el ítem en el que los profesores mostraron mayor preparación al momento de iniciar sus actividades en la educación” (p. 53).

SALUD MENTAL

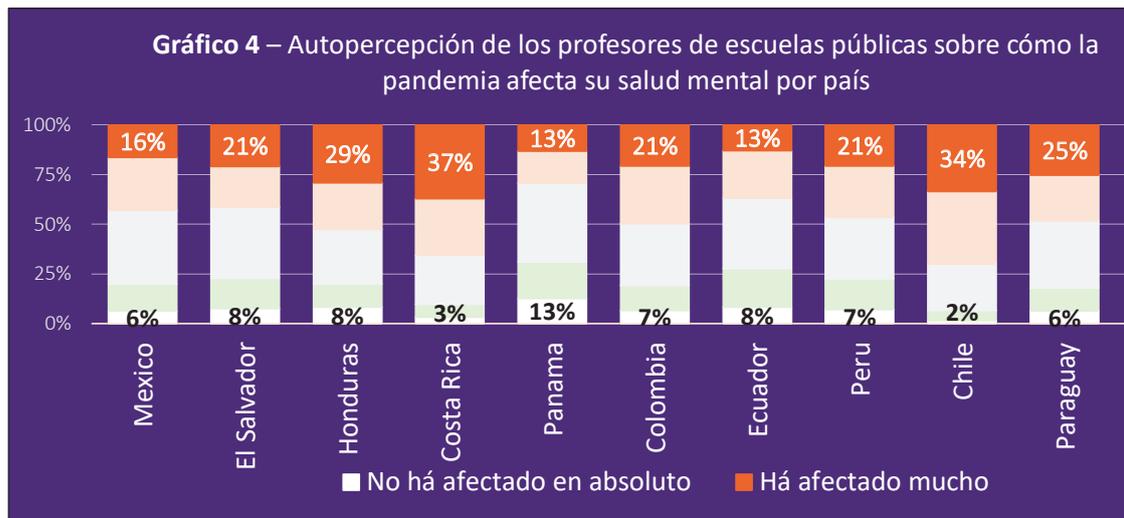
La ausencia de los recursos necesarios para el completo desarrollo de las actividades, sumada a la formación insuficiente para usar los programas y recursos tecnológicos ha sido causa de sufrimiento para muchos profesores. Ellos informan que tienen temores y angustias sobre la situación de la pandemia e inseguridad con respecto al futuro.

La importancia de discutir las condiciones de realización del trabajo en el periodo de distanciamiento

social es justamente contribuir a una mayor comprensión y conocimiento de los efectos que esas condiciones, en las cuales los trabajadores ejercen sus actividades, pueden tener sobre ellos mismos y sobre los resultados esperados. La exposición a los riesgos de enfermarse y los niveles de seguridad en los ambientes de trabajo, aún virtuales, influyen directamente en la vida de los sujetos. Por un lado, no es una tarea fácil, pues implica múltiples condiciones que son difíciles de mapear con precisión. Por otro lado, sabemos que, como observan Gollac y Volkoff (2000, p. 8), los trabajadores tienen mucha dificultad para explicar su trabajo y describir los detalles que se pueden traducir en palabras. Ellos tienen tendencia a interiorizar y naturalizar las situaciones que enfrentan, lo que exige una mirada más atenta del especialista sobre las condiciones de trabajo objetivas y subjetivas.

La autopercepción de los profesores sobre la salud mental resultante de la pandemia fue bastante variada entre los países encuestados. Las peores situaciones se vieron en Chile y en Costa Rica, en donde el 34% y el 25%, respectivamente, de los encuestados consideran que la pandemia de la COVID-19 afectó mucho su salud (Gráfico 4). Las situaciones más favorables para la salud mental de los profesores, según la encuesta, se registraron en Panamá, Uruguay y Ecuador.

Se destaca que esta cuestión no constó en el cuestionario de la encuesta realizada en Brasil. A saber, esa pregunta es resultante de una modificación de otra que se utilizó para conocer la salud mental de los profesores de aquel país.



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

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

REALIZACIÓN DE ACTIVIDADES NO PRESENCIALES DURANTE LA PANDEMIA

Debido a las medidas de distanciamiento social impuestas por la COVID-19, los sistemas escolares, cada uno en su momento, tuvieron que adaptarse para ofrecer la enseñanza de manera remota. Esos esfuerzos con el objetivo de amenizar las pérdidas impuestas por la suspensión de las clases presenciales, forzaron un reajuste en la planificación curricular. De alguna manera, el nuevo contexto causó cambios

abruptos en la forma de desarrollar las actividades docentes y fue necesario sustituir la tradicional relación pedagógica directa entre educador y educando por actividades no presenciales.

Como alerta el mencionado estudio producido por el Banco Mundial, el cierre de las escuelas puede aumentar el índice de abandono escolar, principalmente en aquellas que tienen alta vulnerabilidad, además de afectar a la red de protección social, ya que muchos niños dependen de la merienda alimentaria para sobrevivir (WORLD BANK, 2021). En nuestra investigación encontramos que la oferta de la enseñanza remota en las redes públicas llegó a más del 95% de los profesores de Uruguay (95,4%), Costa Rica (96,1%), Colombia (97,7%) y Chile (99,3%) (Gráfico 5). En otros países hubo un ritmo más lento para adaptarse al nuevo formato de enseñanza como en Brasil (84,2%), Honduras (85,1%) y Ecuador (89,6%), en los cuales más de uno de cada diez profesores paralizaron sus actividades, sin ofrecer ninguna alternativa para el desarrollo de la enseñanza.

Es necesario destacar que, en Brasil, la encuesta se realizó en junio y, en los otros países, en noviembre. O sea, cinco meses después, periodo que puede haber sido útil para la reorganización de los sistemas públicos para ofrecer la enseñanza remota a los estudiantes.



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

Varios aspectos influyen en la agilidad de los sistemas públicos de educación para ofrecer enseñanza remota, lo que resulta en distintos tiempos de adaptación entre los diferentes contextos. La preparación mínima para realizar las actividades de interacción con los alumnos abarca características como la cantidad de profesionales y alumnos, los recursos tecnológicos existentes en las escuelas y los recursos financieros disponibles.

LA PERCEPCIÓN DE LOS PROFESORES QUE ESTABAN DESARROLLANDO ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA REMOTA SOBRE LA EFECTIVIDAD DE SU TRABAJO

Esta sección aborda algunas situaciones que interfieren en el éxito de las actividades de enseñanza remota, basándose en la percepción de los profesores de escuelas públicas de los 12 países analizados. La experiencia forzada de los docentes en la enseñanza no presencial permite medir tanto los factores facilitadores u obstaculizadores como los resultantes de ese tipo de interacción con los alumnos.

CONTEXTO DOMÉSTICO

Como las actividades de enseñanza remota son desarrolladas por los profesores desde sus hogares, es necesario considerar la coyuntura doméstica de ellos. La información de género puede denotar una diferenciación de las tareas que se realizan en el ho-

gar, que incluyen las tareas domésticas, la limpieza y el mantenimiento del hogar hasta la preparación de la comida, además del cuidado de los niños y, en ocasiones, de los ancianos. Este tipo de tareas son tradicionalmente desarrolladas por mujeres, aunque en la actualidad se ha criticado mucho el condicionamiento de estos roles sociales y se han notado algunos avances.

Según la publicación *Coyuntura Laboral en América Latina y en el Caribe*, publicada por la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT)¹, en 2019, entre las tendencias más importantes que enfrenta el mercado de trabajo en América Latina está el gran aumento de la participación de las mujeres en actividades remuneradas. En los últimos 30 años, la tasa media de participación de mujeres de 15 años o más en el mercado de trabajo latinoamericano aumentó el 11 por ciento, un ritmo superior al de otras regiones del mundo. Sin embargo, todavía existen grandes diferencias entre los países, tanto en la tasa de crecimiento como en los niveles alcanzados de participación del trabajo femenino, y un atraso significativo en comparación con los países desarrollados. El estudio destaca que, a pesar de la reducción reciente, la diferencia entre la tasa de participación de hombres y mujeres en el mercado de trabajo latinoamericano era del 25,9% en 2018.

¹ [HTTPS://WWW.CEPAL.ORG/EN/PUBLICATIONS/45582-EMPLOYMENT-SITUATION-LATIN-AMERICA-AND-CARIBBEAN-WORK-TIMES-PANDEMIC-CHALLENGES](https://www.cepal.org/en/publications/45582-employment-situation-latin-america-and-caribbean-work-times-pandemic-challenges)



Por ser un trabajo con gran predominancia del sexo femenino (Gráfico 1), esta variable no se puede desconsiderar cuando se analiza el trabajo en *home office*. Más todavía cuando se consideran las condiciones de países latinoamericanos en los cuales la pobreza afecta a muchos profesores. Según el Unwomen² entre cocinar, limpiar la casa, ir a buscar agua o leña o cuidar a los niños y a los más ancianos, las mujeres realizan por lo menos 2,5 veces más trabajo doméstico y de cuidado no remunerado que los hombres. Por lo tanto, ellas tienen menos tiempo para dedicarse al trabajo remunerado o trabajan más horas.

Otro aspecto que tiene relación con el género y el lugar de la mujer trabajadora es el acceso a los recursos tecnológicos disponibles en el hogar. Al analizar si los recursos tecnológicos disponibles en las residencias eran de uso exclusivo de los encuestados o si eran compartidos con otras personas, la situación

fue más desfavorable para las mujeres, ya que el 55% de ellas tenían que compartir los recursos, contra el 51% de los hombres en la misma situación (Gráfico 6). Principalmente en familias más numerosas, el uso de esos recursos puede ser muy limitado, pues son comunes los casos en que madres profesoras comparten la computadora con sus hijos que son estudiantes. Ese contexto muestra aspectos que pueden dificultar las actividades remotas de los profesores.

Según los datos de la encuesta, para realizar las tareas del hogar, como limpiar la casa o preparar la comida, las mujeres declaran estar sobrecargadas mucho más que los hombres (Gráfico 6). Mientras el 64% de los profesores dividen esa tarea entre otras personas de la casa, solo el 39% de las profesoras disponen de la ayuda de otros. En otras palabras, el 61% de las docentes mujeres son las únicas responsables de las tareas del hogar.

Gráfico 6 - Distribución de los profesores de escuelas públicas considerando el género y si tienen que compartir recursos tecnológicos en su casa para desarrollar las actividades no presenciales y si dividen entre otras personas las tareas del hogar

Comparto los recursos tecnológicos para organizar y desarrollar actividades pedagógicas no presenciales con alguien más en tu hogar



Comparto con otras personas las tareas del hogar



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

² [HTTPS://WWW.UNWOMEN.ORG/ES/NEWS/IN-FOCUS/CSW61/REDISTRIBUTE-UNPAID-WORK](https://www.unwomen.org/es/news/in-focus/csw61/redistribute-unpaid-work). ACCESSED 4/5/2021



PREPARACIÓN PARA LA ENSEÑANZA REMOTA Y DISPONIBILIDAD DE RECURSOS TECNOLÓGICOS

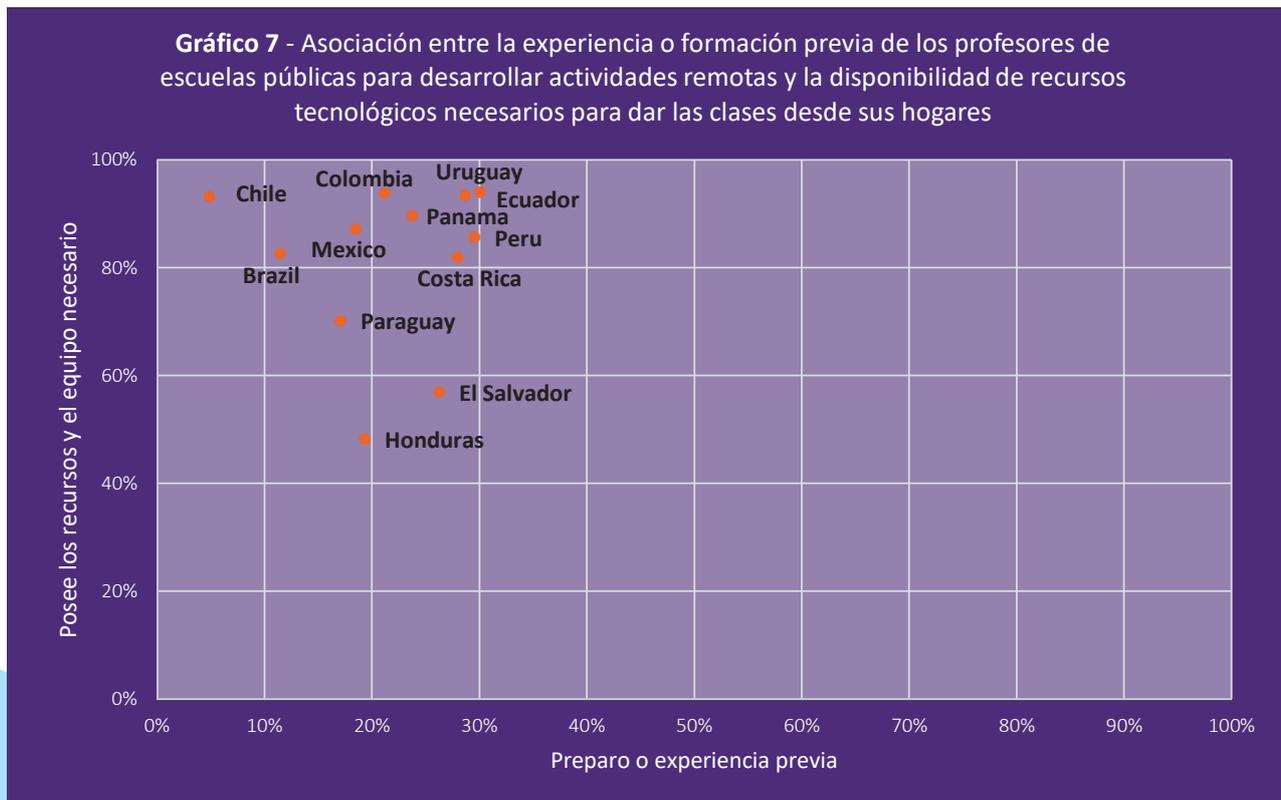
La dificultad al usar las herramientas digitales y la falta de capacitación específica para usar tecnologías para enseñar a distancia provocan una mayor demanda de tiempo para preparar las actividades, aún aquellas que parecían muy comunes cuando se realizaban presencialmente. Además del tiempo dedicado al contenido de la disciplina que enseñan, necesitan un tiempo para aprender a usar los programas y las aplicaciones definidos para la realización de las clases. Pero las actividades también exigen el uso de otras herramientas que permiten participar, por ejemplo, en reuniones con la dirección de la escuela o con equipos pedagógicos, foros de discusión con compañeros de trabajo, entre otras actividades. Y eso sirve para mostrar las dificultades inherentes a la falta de experiencia y conocimientos para usar las tecnologías digitales y sus lenguajes, lo que reduce la capacidad de aprovechamiento de los recursos disponibles.

Al mismo tiempo, para realizar las clases remotas, el profesor necesita tener en su residencia varios

dispositivos y servicio de internet adecuados para la actividad. Sin esos recursos, se encuentra frente a la completa incapacidad de aprovechar el soporte institucional ofrecido por los sistemas educativos. En otras palabras, el profesor no puede usar los Ambientes Virtuales de Aprendizaje si no tiene una conexión a una red de internet.

Los datos de la encuesta muestran que, uniendo la formación previa del profesor y la disponibilidad de recursos tecnológicos, las situaciones más favorables se encontraron en Uruguay y en Ecuador (Gráfico 7). Ambos se destacaron en los dos criterios, ya que casi todos los docentes disponían de los recursos tecnológicos necesarios para realizar actividades remotas de enseñanza y, aproximadamente el 30% de los encuestados informaron que tuvieron capacitación adecuada.

Exclusivamente con respecto a la formación, Chile y Brasil tuvieron las menores tasas de profesores que se consideran preparados para realizar actividades no presenciales. Y, en lo que se refiere a tener los recursos tecnológicos, las situaciones más precarias eran las de los docentes de Honduras y El Salvador.



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



Sobre la capacitación de los profesores para realizar actividades de enseñanza a distancia, es importante destacar que a pesar de las constantes orientaciones por parte de una densa literatura en el ámbito educativo sobre la necesidad de formación digital y de entrenamiento en el trabajo para el dominio de nuevos lenguajes y tecnologías, los resultados muestran que en el contexto latinoamericano eso todavía no es una realidad para la mayoría.

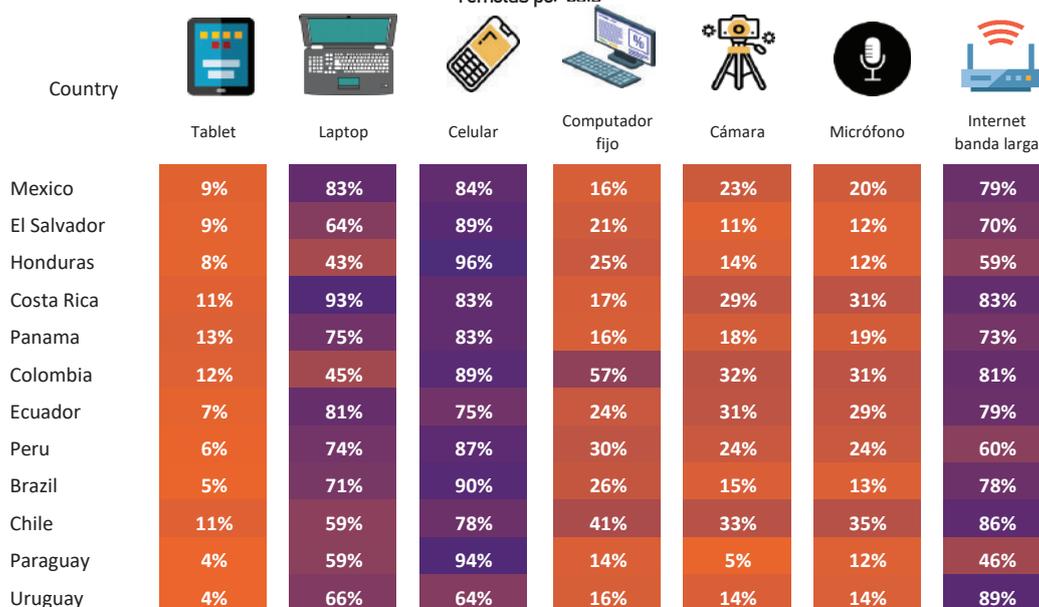
RECURSOS TECNOLÓGICOS USADOS EN CASA

El nuevo entorno docente que demanda la pandemia requiere que los docentes cuenten con recursos tecnológicos para realizar las actividades, requiriendo herramientas para preparar las clases y llevarlas a los alumnos. Así, la falta de recursos tecnológicos, la falta de un entorno adecuado, así como la disponibilidad

de computadora y conexión a internet, pueden impedir totalmente la participación de los estudiantes, incluso de los más interesados.

La disponibilidad de los dispositivos tecnológicos que se pueden usar para realizar actividades remotas de enseñanza muestra variación entre los profesores de los diferentes países encuestados. El 93% de los docentes de Costa Rica tiene un laptop, mientras solamente el 43% de los profesores de Honduras tiene ese dispositivo (Gráfico 8). Más raros que los laptops son las computadoras, la mayor parte de las cuales se verifica entre los profesores de Colombia, en donde el 57% de los encuestados respondió positivamente, y la menor, en Paraguay, en donde solamente el 14% de los profesores tiene una. Con respecto a internet por banda ancha, la cobertura de ese servicio varía desde el 46%, en Paraguay, hasta el 89% en Uruguay.

Gráfico 8 - Porcentaje de profesores de escuelas públicas que usan cada tipo de recurso tecnológico para dar clases remotas por país

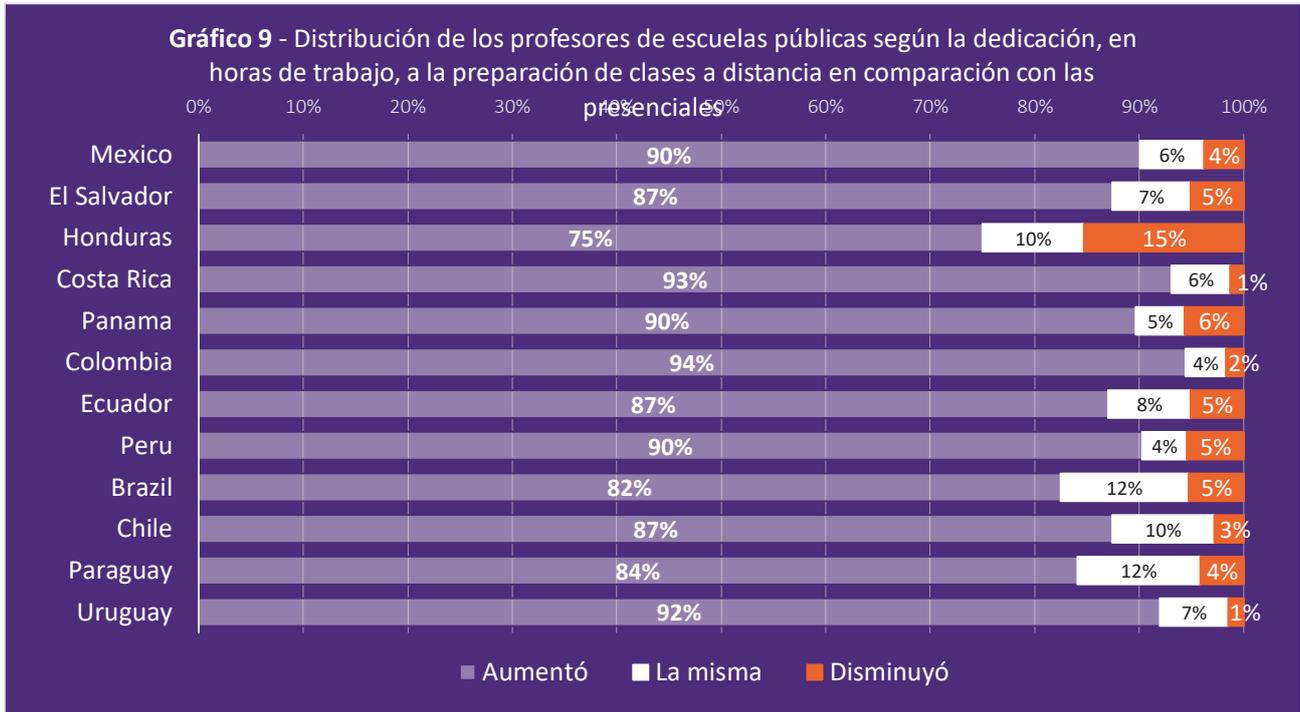


Fuente: Bancos de datos de las encuestas *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020a) e *Trabalho Docente em Tempos de Pandemia* (GESTRADO, 2020b).

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

VARIACIÓN DEL TIEMPO DE TRABAJO DURANTE LA PANDEMIA

Entre los países encuestados, fue común ver que aumentó la carga horaria de los profesores dedicada a preparar las clases no presenciales (Gráfico 9). La situación más favorable ocurrió en Honduras, en donde tres de cada cuatro encuestados afirmaron gastar más tiempo con las clases remotas. En Uruguay, Costa Rica y Colombia, las tasas de docentes que tuvieron que asumir una mayor carga horaria para impartir clases a distancia llegaron al 92%, 93% y 94%, respectivamente.



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

Podemos considerar que son muchos los factores que incidieron en la sobrecarga de trabajo de los profesores durante la pandemia: dificultad de adaptación de las actividades presenciales a los Ambientes Virtuales de Aprendizaje; falta de dominio de los medios tecnológicos y digitales; dificultad de desarrollar estrategias para atraer y motivar a los alumnos. Además, se debe considerar que esta sobrecarga puede tener impactos en la salud de los docentes. El conocimiento acumulado hasta ahora sobre esas formas de trabajo no nos permite prescribir condiciones ideales, pero, como nos enseñan Gollac y Volkoff (2000, p. 9), las buenas condiciones de trabajo son aquellas que dan al trabajador la libertad de construir una actividad de trabajo favorable para su salud.





BIBLIOGRAFIA

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia. (2020). *Educación em pausa: Uma geração de niños y niñas em América Latina y el Caribe está perdendo la escolarización debido al COVID-19*. UNICEF.

Gollac, M. & Volkoff, S. (2000). *Conditions de travail*. Paris: La Découverte.

Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente. (2020a). *Trabalho docente em tempos de pandemia*. Base de dados. Belo Horizonte: FaE/UFMG.

Grupo de Estudos Sobre Política Educacional e Trabalho Docente (2020b). *Trabajo docente en tiempos de pandemia*. Base de dados. Belo Horizonte: FaE/UFMG.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2019). Base de dados. *Microdados do censo escolar da educação básica 2019*. Brasília: Inep.

Oliveira, D. A., Pereira Junior, E. A., Vieira, L. M. F., Duarte, A. M. C., Silva, A. M. C. J., Duarte, A. W. B. & Jorge, T. (2017). *Indicadores do trabalho docente na educação básica*. Belo Horizonte: Fino Traço.

Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento. (2019). *Relatório do desenvolvimento humano 2019*. Nova Iorque: PNUD.

Tardif, M. & Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien: Contribution à l'étude du travail dans les métiers et les professions d'interactions humaines*. Quebec: Les Presses de L'Université Laval.

World Bank. (2020). *Políticas educacionais na pandemia da COVID-19: O que o Brasil pode aprender com o resto do mundo?*. World Bank Group.



GESTRADO

El Grupo de Estudios sobre Política Educativa y Trabajo Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFGM) ha sido creado en 2002 y se encuentra registrado en el Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) desde 2003, como un grupo consolidado.

GESTRADO congrega profesores de la UFGM que actúan en los Programas de Posgrado en Educación, Sociología, Ciencias de la Información, Ciencias de la Computación; profesores e investigadores de otras instituciones. Congrega también estudiantes de graduación, de posgrado – maestría y doctorado – y becarios de posdoctorado. Su equipo está compuesto por investigadores con diferentes niveles de actuación y de formación (sociólogos, pedagogos, asistentes sociales, psicólogos, fonoaudiólogos, geógrafos, estadísticos, bibliotecarios, y otros).

El objetivo central del Gestrado es desarrollar estudios que busquen analizar las políticas educativas en acción – la gestión educativa y el trabajo docente – en diferentes dimensiones. Su estructura presupo-

ne necesariamente la integración de ejes temáticos a partir de la práctica colectiva y sistemática de trabajo, traduciéndose en resultados académicos y políticos.

Además de investigaciones, GESTRADO realiza eventos académicos, publicaciones y actividades de formación de estudiantes desde la iniciación científica al posdoctorado.

GESTRADO participa activamente de la RedEstrado (Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente); del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (CLACSO) e integró la World International Research Network of World Education Research Association (INR/WERA), “Política educativa y la reestructuración de la profesión docente confrontadas con los desafíos de la globalización” (2015–2018).

De la misma manera, el Grupo mantiene una interlocución permanente con entidades sindicales que representan a los trabajadores de la educación, uniendo esfuerzos en la lucha para la valorización docente.

www.gestrado.net.br



RED ESTRADO

La Red Latinoamericana de Estudios sobre Trabajo Docente (Red Estrado) ha sido creada en 1999, por iniciativa del Grupo de Trabajo “Educación, Trabajo y Exclusión Social” del Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales (Clacso) como un espacio de interlocución entre investigadores sobre el tema. En sus 22 años de existencia la Red Estrado se ha consolidado como una importante productora y divulgadora de conocimiento sobre el trabajo docente en la región latinoamericana, articulando investigadores vinculados a universidades y centros de investigación con los sindicatos y otros movimientos que actúan a favor de la valorización docente. Actualmente está organizada en 12 países latinoamericanos, a saber: Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, México, Paraguay, Perú, Puerto Rico y Uruguay.

Además de investigaciones y estudios comparados, la Red Estrado realiza seminarios nacionales, debates sobre temas específicos, publicaciones de libros y otros materiales (anales de seminarios, números temáticos de revistas académicas). Cada dos años promueve seminarios internacionales en diferentes países de América Latina: Rio de Janeiro, Brasil (1999; 2006); Guadalajara, México (2001); Belo Horizonte,

Brasil (2002); Buenos Aires, Argentina (2003; 2005; 2008); Santiago, Chile (2012); Salvador, Brasil (2014); Lima, Perú (2010; 2018). Esos seminarios que congregan al rededor de 1000 participantes de diferentes países de América Latina son importantes espacios de debates sobre la condición docente en el contexto latinoamericano.

La Red Estrado no es una institución jurídica y no cuenta con financiamiento de ninguna fuente. Las actividades que promueve son realizadas a partir del apoyo de las universidades a las cuales están vinculados sus miembros.

El objetivo general de la Red Estrado es contribuir a la diseminación del conocimiento sobre el trabajo docente en América Latina hacia a la construcción de políticas públicas que promuevan su valorización profesional en lo que se refiere a su remuneración, formación y satisfacción laboral. En ese sentido, la Red Estrado siempre tuvo una fuerte articulación con los sindicatos docentes y movimientos sociales de educación, buscando incidir sobre la agenda educativa de la región latinoamericana.

www.redeestrado.org

Grupo de Estudos sobre Política Educativa y Trabajo Docente de la Universidad Federal de Minas Gerais (GESTRADO/UFMG)

COORDINADORA:

Dalila Andrade Oliveira

VICE-COORDINADORAS:

Adriana Araújo Pereira Borges,

Lívia Maria Fraga Vieira

ESTADÍSTICO:

Edmilson Pereira Junior

INVESTIGADORES:

Adriana Maria Cancelli Duarte,

Alexandre William Barbosa Duarte,

Ana Maria Alves Saraiva,

Ana Maria Clementino,

Anna Rachel Mendes Gontijo Mazoni,

Aylanna Soares Araújo,

Celsiane Aline Vieira Araújo,

Cláudia Starling Bosco,

Danilo Marques Silva,

Deise Rosálio Silva,

Gustavo Soares Araújo,

Henrique Oliveira Rachid Cançado,

Jonas Aron Cardoso Diniz,

Josiane Pereira Torres,

Juliana de Fátima Souza,

Kildo Adevair dos Santos,

Leonardo de Oliveira Penna,

Lucas Felicetti Rezende,

Maíra Lana Kascher Santos,

Maria Helena Oliveira Gonçalves Augusto,

Mércia de Figueiredo Noronha Pinto,

Naiane Alves de Almeida,

Pedro Henrique Fonseca e Silva,

Pedro Henrique Parreiras Campos,

Sâmara Carla Lopes Guerra de Araújo,

Sofia Constança Penido Miranda,

Sullivan Ferreira de Souza,

Tiago Antônio da Silva Jorge



www.gestrado.net.br

[instagram.com/gestradoufmg](https://www.instagram.com/gestradoufmg)

[facebook.com//gestradoufmg](https://www.facebook.com/gestradoufmg)

UFMG Campus Pampulha 6627,
Antônio Carlos, Belo Horizonte,
MG, Código Postal 31270-901,
Brasil.

